

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALINE DA SILVA FILGUEIRAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o trabalho docente no atendimento ao estudante com
Transtorno do Espectro Autista no ensino comum**

São Luís
2019

ALINE DA SILVA FILGUEIRAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o trabalho docente no atendimento ao estudante com
Transtorno do Espectro Autista no ensino comum**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

São Luís
2019

Filgueiras, Aline da Silva.

Educação inclusiva: o trabalho docente no atendimento ao estudante com transtorno do espectro autista no ensino comum / Aline da Silva Filgueiras. – São Luís, 2019.

75 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Sannya Fernanda Nunes Rodrigues.

1. Educação inclusiva. 2. TEA. 3. Trabalho docente. 4. Atendimento do estudante. 5. Escolas municipais. 6. Ensino fundamental. I. Título

.

CDU: 376-056.45

Elaborado por Giselle Frazão Tavares – CRB 13/665

ALINE DA SILVA FILGUEIRAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o trabalho docente no atendimento ao estudante com
Transtorno do Espectro Autista no ensino comum**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Sannya Fernanda Nunes Rodrigues (Orientadora)

Universidade Estadual do Maranhão

Prof.ª Msc. Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco

Faculdade Laboro

Prof. Msc. Antonio Henrique França Costa

Universidade Estadual do Maranhão

À minha família, pelo apoio incondicional e
pela compreensão em todo o processo.

AGRADECIMENTOS

Dirijo os meus agradecimentos primariamente a Deus, meu querido Pai, que, em todo tempo, me sustentou, bem como, em meio aos momentos de aflição, me mostrou as minhas prioridades e, principalmente, me ensinou a saber que todas as coisas cooperam para o bem de quem O ama. Não há como expressar tal gratidão por me mostrar que posso superar e sair vitoriosa nos obstáculos da vida. De certa forma, escrever esta pesquisa foi um desafio que Ele me ajudou a vencer.

À Universidade Estadual do Maranhão, minha gratidão pelos anos de conhecimento e de acesso aos seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Ao seu corpo docente, aos departamentos de curso, à direção e administração, que me oportunizaram uma vivência completa de ser discente.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Sanny Fernanda Nunes Rodrigues, que, com toda paciência e no tempo limitado que tivemos, me incentivou e me acalmou em momentos de aflição; pelas suas correções e sugestões que contribuíram para a melhoria deste trabalho de conclusão de curso.

Agradeço à minha família e, principalmente, à minha mãe, Ângela Maria, que, com sua dedicação, sempre me motivou a não desistir desta pesquisa; por ter me mimado e me acalmado em seus braços, quando eu julgava não ser capaz de terminar este trabalho; e, sobretudo, por ser meu grande exemplo de mulher que não desiste e que renova toda manhã suas forças para sustentar um lar. A ela, dona do meu amor, minha eterna gratidão.

Não poderia deixar de mencionar minha gratidão pelas amizades sinceras que criei na universidade, são elas, as maravilhosas: Ana Beatriz, mais conhecida como nossa “Tupi” ou “Bea”; Anielle Rabelo, que chamamos também de “Ava”, abreviação de “Avatar”; Camila Miranda, também conhecida como “Camis, a sucinta”, que não é nada sucinta, só para esclarecimento; Evyla Costa, que chamamos de “Evy” ou, como prefiro, “cobra máster”, e Larissa Pinheiro, que chamo de “Ísis Valverde”, mas pontuo que outros apelidos já foram incorporados à sua lista. A elas todo o meu carinho e gratidão por me deixarem fazer parte desse grupo, que acrescentou agregados como João e Jefferson (também valiosas amizades); por ser uma amizade que só multiplica e acolhe, mesmo nós tão diferentes umas das outras. A expectativa é manter esses laços para vida e que assim seja.

“O que nós vemos muda o que sabemos. O que nós sabemos muda o que vemos.”

Jean Piaget

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso procurou estudar o fenômeno da educação inclusiva no contexto do trabalho docente, que aborda o atendimento no ensino comum oferecido ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Firmou-se, assim, em bases teóricas para a compreensão e embasamento em fontes seguras como: Alarcão (2007), Bereohff (1994), Beyer (2013), Carvalho (2002), Cunha (2016), Fávero (2013), Ferreira (2005), Mantoan (2006), Martins (2008), Pires (2008), Riviére (2004), entre outros que contribuíram para uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Tem abordagem qualitativa e utilizou o método de estudo de caso. Classifica-se como uma pesquisa descritiva e explicativa, visto que se utiliza de técnicas padronizadas de coletas de dados como o questionário de perguntas abertas e observação em sala sem interferência, como também buscar entender o fenômeno da educação inclusiva em duas escolas municipais a partir da contribuição da vivência dos docentes com estudantes com TEA. O objetivo geral centrou-se em analisar como se dá o atendimento de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, confrontando a percepção de professores de duas escolas municipais de São Luís/MA sobre a aprendizagem e a socialização. Para os objetivos específicos, elegeu-se: definir conceito e características do TEA; identificar o trabalho docente e os aspectos ligados ao atendimento que leve à inclusão de estudantes com TEA; relacionar a inclusão com o trabalho docente sob a ótica de professores de duas escolas municipais de São Luís/MA. Como um dos resultados apresentados pelos docentes, encontra-se a falta de auxílio em sala, além de demonstrarem dificuldade de exercer a sua didática com os estudantes com TEA, em razão da rotina escolar. Portanto, esta investigação procurou perceber como se configura a inclusão e a aprendizagem de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental na visão dos docentes e quais as condições de trabalho docente para favorecer a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com transtorno do espectro autista.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. TEA. Trabalho Docente. Atendimento ao Estudante. Escolas Municipais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This course conclusion work sought to study the phenomenon of inclusive education in the context of teaching, which addresses the service in the common education offered to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Signed is thus in a theoretical basis for understanding and background in reliable sources as Alarcão (2007), Bereohff (1994), Beyer (2013), Carvalho (2002), Wedge (2016), Favero (2013), Ferreira (2005), Mantoan (2006), Martins (2008), Pires (2008), Rivière (2004), among others who have contributed to a better understanding of the phenomenon studied. It qualitative approach used and the case study method. It is classified as a descriptive and explanatory research, since it uses standardized data collection techniques such as questionnaire and observation of open questions without interference room, the phenomenon of inclusive education in two public schools from the experience of the contribution of teachers with students with ASD. The overall objective focused onanalyze how is the care of students with ASD in the early years of elementary school, confronting the perception of teachers in two public schools in São Luís / MA on learning and socialization. For specific objectives, was elected: define concept and characteristics of ASD; identify the teaching and aspects related to the counsel leading to the inclusion of students with ASD; relate to inclusion with the teaching from the perspective of teachers in two public schools in São Luís / MA. As one of the results presented by teachers, is the lack of assistance in the classroom, and show difficulties in exercising their teaching with students with ASD, due to the school routine. So this research sought to understand how You configure the inclusion and learning of children with ASD in the early years of elementary school in the view of teachers and what the working conditions of teachers to promote inclusion and the learning of students with autism spectrum disorder.

Key words: Inclusive education. TEA. Teaching Work. Student attendance. Municipal schools. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Atualização dos códigos do CID-10 para o CID-11 | 29 |
| Quadro 2 – Contínuo de necessidades educacionais especiais | 43 |
| Quadro 3 – Saberes dos professores..... | 49 |
| Gráfico 1 – Quantidade de estudantes por turma da escola A..... | 56 |
| Gráfico 2 – Quantidade de estudantes por turma com estudante TEA da escola B | 57 |
| Gráfico 3 – Nível de escolarização dos docentes | 58 |
| Quadro 4 – Categorias de análise das respostas dos questionários | 58 |
| Quadro 5 – Fatores que podem contribuir ou prejudicar o docente em sala | 62 |
| Quadro 6 – Respostas dos docentes ao questionário da Escola A | 72 |
| Quadro 7 – Respostas dos docentes ao questionário da Escola B | 74 |
| Figura 1 – Termo de compromisso do pesquisador da Semed..... | 76 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – População de estudantes da escola A..... | 55 |
| Tabela 2 – População de estudantes da escola B..... | 56 |
| Tabela 3 – Faixa etária dos estudantes das duas escolas pesquisadas | 57 |
| Tabela 4 – Amostra da população de docentes..... | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|-----------|
| art. | artigo |
| Dr. | Doutor |
| inc. | inciso |
| Prof. | Professor |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APA | Associação Americana de Psiquiatria |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CF | Constituição Federal |
| CID | Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DSM-IV | Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – 4 ^a revisão |
| DSM-5 | Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – 5 ^a revisão |
| LDB | Leis Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MA | Maranhão |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| QI | Quociente de Inteligência |
| Semed | Secretaria Municipal de Educação |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| UEB | Unidade de Educação Básica |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | Justificativa | 14 |
| 1.2 | Objetivos | 15 |
| 1.2.1 | Objetivo geral | 15 |
| 1.2.2 | Objetivos específicos | 15 |
| 2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA | 16 |
| 2.1 | Concepção de Educação Inclusiva | 16 |
| 2.1.1 | O funcionamento da educação especial e inclusiva na escola comum | 20 |
| 2.2 | Transtorno do Espectro Autista | 26 |
| 2.2.1 | A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA | 30 |
| 3 | O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA | 37 |
| 3.1 | A formação docente para o exercício da educação especial em uma perspectiva inclusiva | 40 |
| 3.2 | Trabalho docente para a integração e o desenvolvimento da aprendizagem da criança com TEA | 45 |
| 4 | METODOLOGIA DA PESQUISA | 53 |
| 4.1 | Procedimentos metodológicos | 53 |
| 5 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 55 |
| 5.1 | Caracterização das escolas | 55 |
| 5.2 | O trabalho docente nas escolas investigadas | 57 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 64 |
| | REFERÊNCIAS | 66 |
| | APÊNDICES | 69 |

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de estudantes com autismo constituiu-se nas últimas décadas como objeto de estudo de pesquisadores das áreas da saúde e da educação. Intriga a particularidade do comportamento das pessoas com autismo, que se diferencia de tal forma, a ponto de ser considerado ainda um mistério, aspecto demonstrado nas primeiras observações de Léo Kanner. A notícia boa é que esses estudos possibilitaram avanços quanto ao tratamento, na intenção de desenvolverem as habilidades e tornar a socialização ainda mais palpável.

A inclusão não deve ser somente física, pois também é social. A comunidade escolar é composta por pessoas diferentes, nos aspectos físicos, socioeconômicos e psicológicos, que não podem ser acolhidos com condições, concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que admitam o processo de aprendizagem padronizada.

A questão da normalização acentua-se como uma problemática na escola, já que não se pode tratar iguais os diferentes. Quando se conjecturam e se estereotipam crianças como normais, resulta na consciência de existirem crianças anormais. A inclusão é um dos desafios para o trabalho docente, e a escola deve buscar respostas ao pensar na sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças (CARVALHO, 2002).

É importante destacar a contribuição da educação, que não deve fugir da sua função de preparar para uma vida em sociedade. Atualmente, crescem as cobranças sobre a escola quanto ao exercício do seu papel formador de cidadãos crítico-participativos, feito com qualidade e competência. Diante desses aspectos, questiona-se: como se configura a inclusão e a aprendizagem de crianças com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as condições de trabalho docente para favorecer a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com autismo? Dessa forma, este trabalho dedicou-se a analisar essas questões no ambiente escolar, na tentativa de gerar discussões com relação à inclusão.

Entre os desafios assumidos por esta pesquisa, esteve o de aprofundar o aporte teórico sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o de fazer análises do contexto escolar com seus sujeitos envolvidos na inclusão e no processo de aprendizagem. Aprender é um direito garantido nos documentos legais, mas como o estudante com autismo aprende diante dos entraves que ocorrem diariamente no ambiente escolar? O professor está preparado para incluir o estudante com autismo no seu planejamento e na sua didática? É necessário, pois, considerar essas provocações que ajudem a refletir acerca das concepções de inclusão e de

aprender do estudante com Transtorno do Espectro Autista no trabalho docente, assim como compreender as relações interpessoais como fundamentais no processo da aprendizagem.

1.1 Justificativa

Diversos são os desafios encontrados na sala de aula, pois é nesse espaço que as relações sociais são afuniladas entre os sujeitos, centradas quase na sua totalidade no processo de ensino sistematizado dos conteúdos no âmbito das áreas específicas. Diante desse cenário, cabe ressaltar que esta pesquisa foi motivada pelas experiências vivenciadas na disciplina “Prática na Dimensão Escolar”, componente da estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *Campus Paulo VI*, polo São Luís/Maranhão (MA). Essa experiência deslocou o olhar romantizado sobre a escola na direção de um olhar crítico-pedagógico, ao questionar um contexto problemático que necessita de atenção, que se abre para o atendimento a esses estudantes.

As observações do objeto de investigação, na experiência da disciplina de Prática, trouxeram inquietações acerca do professor e do estudante, protagonistas do cenário escolar. Delimitou-se a observação dessa relação na perspectiva da educação inclusiva, em que se reuniu aporte teórico e se realizaram entrevistas, com interesse em demonstrar a preparação desses profissionais para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Os resultados da pesquisa da disciplina foram alarmantes, causando preocupação, uma vez que a maior parte das escolas visitadas, onde foram realizadas as entrevistas, provou ter uma maioria de docentes sem conhecimento para desenvolver a sua prática com crianças com Transtorno do Espectro Autista, fato que levou a continuar os estudos neste trabalho de conclusão de curso, ao levantar questionamento acerca dos desafios que o professor encontra para lecionar, assim como os fatores que interferem no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Questionar a formação do professor é necessário, todavia ela não é causa única dos problemas da escola, mas faz parte da solução. Convém esclarecer que o interesse em analisar esse cenário problematizado não envolve a atribuição de juízo de valor, pois não se pretende apontar responsáveis, como se os sujeitos desse processo fossem colocados como suspeitos das adversidades educacionais. O que se espera é causar um estado de reflexão que não exclui as dificuldades do docente no cotidiano da sala de aula.

Por esse ângulo, o centro deste estudo se manteve na inclusão do estudante com Transtorno Espectro Autista no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

com interesse de identificar, no núcleo da escola, os aspectos que diariamente constituem dificuldades na aprendizagem desses estudantes e nas condições de ensino. Todos têm necessidade de ter as suas capacidades desenvolvidas, e a educação precisa compreender a sua importante atuação nesse processo de ensinar e aprender.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como se dá o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, confrontando a percepção de professores de duas escolas municipais de São Luís/MA sobre a aprendizagem e a socialização.

1.2.2 Objetivos específicos

- Definir conceito e características do Transtorno do Espectro Autista;
- Identificar o trabalho docente e os aspectos ligados ao atendimento que leve à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista;
- Relacionar a inclusão com o trabalho docente sob a ótica de professores de duas escolas municipais de São Luís/MA.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA

2.1 Concepção de Educação Inclusiva

[...] ser gente é correr sempre o risco de ser diferente. (MANTOAN, 2006, p. 17).

Para compreender a concepção de educação inclusiva são necessários alguns pilares importantes, questões que envolvem tal contexto, como: o entendimento de igualdade e de diferenças na escola; o que dizem as políticas públicas de educação no Brasil relacionadas às necessidades educacionais especiais e as deliberações que envolvem pontos e contrapontos acerca dos temas supracitados.

É reconhecida a necessidade da inclusão no ambiente escolar comum de ensino. Vê-se claro um sistema que segregava aqueles que não se enquadram nos padrões por requererem um processo de aprendizado específico ou diferente do que é comumente planejado. Logo, Martins (2008, p. 19, grifo da autora) explica que a educação inclusiva consiste em um “movimento que busca repensar a escola, conforme situa Jiménez (1997), para que deixe de ser a *escola da homogeneidade* e passe a ser a *escola da heterogeneidade*, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos.”.

A escola que acolhe as diferenças é uma escola que caminha para a efetivação de um espaço inclusivo, que considera as características específicas de cada estudante, pois admite-se que não basta apenas inserir fisicamente o educando na escola. É necessário que haja ação do governo, efetivando as políticas inclusivas, ao utilizar os meios de comunicação para promover a divulgação até a própria ação concreta de incluir.

Sob esse prisma, o Prof. Dr. Pires (2008) explana alguns questionamentos a respeito do comportamento humano e o seu proceder. Ressalta, dessa maneira, uma questão intrigante: “Na realidade, até quando vamos continuar a ser seduzidos por propósitos e boas intenções do discurso político e do discurso pedagógico que prometem a igualdade de direitos a todos os indivíduos sem, na vida concreta, renunciarem a prática da discriminação social?” (PIRES, 2008, p. 30).

Se a luta pelas reivindicações inclusivas fossem por todos assumida, a aceitação das diferenças não encontraria dificuldades na sociedade. Logo, como considera Pires (2008), a prática social inclusiva supõe uma sociedade que abandona as práticas e as relações sociais discriminatórias, que demanda mudanças de atitude em relação aos outros, com dever de ser

vigilante em suas ações, ao quebrar paradigmas internos construídos na base de uma cultura que exclui uma parcela da sociedade.

Impera na sociedade o pensamento da autossuficiência, da vida independente do outro, sem relação alguma. No entanto, o funcionamento da vida implica o relacionamento entre os seres. Esse relacionamento supõe o apoio mútuo gerado pelo contato. Pires (2008, p. 32, grifo do autor) ainda assevera que o “reconhecimento desta interdependência nos levaria ao *reconhecimento do valor do outro* e, no enfrentamento dos problemas, a sabermos somar as forças para buscar as soluções.”. A valorização do outro, sem julgamento de *status* social ou posição financeira, resultaria em uma sociedade que comprehende as diferenças e faz parte das lutas do outro, mas:

A prática, porém, fala diferente, e nos acorda dos sonhos deste reino encantado de utopias. A interdependência, em nossa sociedade, raramente é vista como um valor; antes, é olhada de forma negativa, assim como o reconhecimento das diferenças não implica em sua valorização. Via de regra as diferenças são olhadas por seu lado negativo quando elas se revelam como geradoras de uma dependência maior. No caso das pessoas com necessidades especiais, na visão de nossa sociedade do consumo estas diferenças atentam contra a capacidade de produção e de geração de renda e, nesse processo e dentro dessa lógica, a igualdade de valores e de direitos não é reafirmada. (PIRES, 2008, p. 33).

É costumeiro atribuir valor a tudo na vida, e, em meio a uma sociedade consumista, até o conhecimento tem o seu preço. A valorização do outro perpassa pela ideia de que as diferenças produzem valores diferentes entre as pessoas (PIRES, 2008). Nessa lógica, uns podem ser e fazer mais do que outros, e uma parte excluída da sociedade só pode ser menos e ser menosprezados, com a ideia de valer menos e ser improdutiva ao capitalismo. Em virtude disso, as pessoas com deficiência são olhados como aqueles cujos esforços não compensam investir. No entanto, como Pires (2008, p. 33) comenta:

O processo de inclusão, como veementemente vem enfatizando Sassaki, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida.

Consoante ao exposto, as pessoas com deficiência aspiram níveis de qualidade de vida cada vez maior e melhor, querem construir a sua felicidade permanentemente, mesmo que, em uma sociedade do capital, em que a capacidade de produção e rentabilidade exclua as pessoas com necessidades específicas, é necessário haver a participação ativa, cooperando na comunidade com suas habilidades, independentemente se supre o mercado ou não. A

felicidade está ligada ao estado de satisfação dos desejos e toda pessoa, seja ela com necessidades específicas ou não, tem metas e objetivos na vida a serem alcançados. Pires (2008, p. 38) declara que:

Neste nível de inculcação valorativa é a ótica do mercado que aparece ditando os objetivos e os procedimentos, os fins e os meios, impondo não apenas valores e normas, mas o próprio modo globalizante de pensar e agir, e, desta forma, passam sempre para o primeiro plano, no ensino, a competição, a busca competitiva, desaparece completamente aquilo que vem sendo perseguido e chamado de igualdade de oportunidades.

A igualdade de oportunidades é o que evitaria a disparidade entre as pessoas no acesso à qualidade de vida, o que implica ninguém sair na frente dos outros. Todavia, existem circunstâncias de tempo, geográficas, políticas, históricas, sociais, familiar que colocam em desvantagem o favorecimento, o que demarca profundas diferenças.

É preciso, então, voltar-se para as políticas de valorização das diferenças, no incentivo das pessoas pelas diferenças. Entender que existe valor em ser diferente, algo naturalmente nascido com o ser humano, constituído cada um com uma digital única e intransferível, embora a sociedade crie mecanismos de homogeneizar os outros por meio de modos de pensar, formas de se sentir, como se comportar socialmente, o que assistir, até às incontáveis modas da criança ao idoso e tornar todos iguais, ao enquadrá-los em padrões. Ainda assim, é possível valorizar as diferenças.

A ética da inclusão é o centro da pesquisa do Prof. Dr. Pires (2008), que a enxerga como um conceito de responsabilidade, concebido no engajamento e no compromisso com o outro, na intencionalidade de fazer o outro assumir a sua singularidade. Nesse sentido, coloca a ética da inclusão como um mandamento ao direito da cidadania, o que cabe às pessoas com necessidades específicas a parte ativa na sociedade, com equidade de oportunidades.

A educação inclusiva enfrenta vários discursos, e o maior deles centra-se no discurso da modernidade, fundamentada na ordem e na unidade com princípios de igualdade e de liberdade. As lutas pelas quais se assegura o discurso são válidas, mas, quando esse contexto de igualdade recai sobre as pessoas, no geral, sem considerar os aspectos associados, alguns problemas são encontrados.

Parecem contraditórias as falas, pois o pensamento da modernidade se baseia na igualdade, contudo é necessário analisar a sociedade e perceber que existem diferenças. É preciso considerar essas questões, para não concluir que todo/as os homens/as mulheres sejam iguais em tudo.

Rousseau relata, no seu livro *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, uma diferenciação entre desigualdades naturais e desigualdades sociais. A busca pelo ideal de igualdade, nesse sentido, permite a eliminação da desigualdade social, que demonstra benefício a todos, visto ser possível modificar as relações de domínio econômico, espiritual, político, mas as de ordem natural não são possíveis de enquadrar em algum tipo de padrão humano (MONTOAN, 2006).

A prática da inclusão reflete uma luta pela educação para todos e, dentro desse “todos”, estão as pessoas com deficiências. Nesse sentido, Pires (2008, p. 31) explicita:

Este reconhecimento teria na sua base a partilha de responsabilidades: não seria uma luta de reivindicações travada, apenas, entre os que tem necessidades especiais no atendimento de seus direitos, mas deveria ser assumida pela sociedade, até promover uma inclusão plena do deficiente. Neste aspecto podemos dizer que a atual legislação vem jogando a favor, embora, no sentido pleno da inclusão, nossa legislação relativa às pessoas com necessidades especiais tenha chegado com décadas de atraso e evidentes limitações.

No espaço escolar, o dilema da inclusão instaura-se no pensamento da organização pedagógica e nos setores que compõem o processo da aprendizagem. Investir na inclusão escolar vai além de possibilitar o acesso do estudante com deficiência à escola, mas garantir, a todo tempo, a inclusão nos seus aspectos fundamentais: a socialização e a aprendizagem.

Ao pautar que existe a condição de igualdade nas escolas, rejeita-se a realidade de que os estudantes não são iguais em tudo. Nesse aspecto, as desigualdades são manifestadas no contexto escolar, o que implica no seguinte pensamento: a diferença propõe conflito. Assim afirma Montoan (2006, p. 19):

A diferença propõe conflito, dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada e desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora.

Gerar mudanças em qualquer espaço traz consigo situações conflituosas, afinal, é mais cômodo preparar uma avaliação para vários estudantes com o mesmo instrumento do que estudar o perfil e o desenvolvimento de cada um e preparar uma avaliação exclusiva, voltada para a aprendizagem contínua com instrumentos diferentes.

Nesse exemplo, a homogeneização dos estudantes é clara, e habitualmente esse é o uso frequente nas escolas que primam pela igualdade, nos seus métodos, didática e concepções de ensino. Nesses termos, a igualdade torna-se motivo de exclusão ao conjecturar que oportunidades iguais são a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional. Porém, não são a garantia de relações justas nas escolas (MONTOAN, 2006).

Não se deve imbuir-se de justificativas para não receber o estudante com deficiência na escola. Quando se fala de educação inclusiva, refere-se a um direito de acesso a educação que é comum a todos, sem restrições a alguns. A sala de aula é o espaço para receber as crianças e os adolescentes com o simples objetivo de favorecer a aprendizagem que é deles por direito. Do mesmo modo, a criança e o adolescente com deficiência estão sob a mesma legislação.

2.1.1 O funcionamento da educação especial e inclusiva na escola comum

Um ponto que se deve destacar é a organização da educação no Brasil, para fazer compreender a qual etapa do ensino comum se refere este estudo. Dessa forma, a organização da educação no Brasil tem sua estrutura fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.393/96, que se apoia na Constituição Federal (CF), de 1988.

Conforme o Art. 21 da LDB – Lei nº 9.393/96, a educação escolar é composta pela educação básica, que é formada pela educação infantil, educação fundamental e ensino médio, como também, o nível da educação superior. O capítulo V desta mesma Lei, compõe-se das diretrizes para a educação especial e garante a preferência desse atendimento no ensino comum, como resposta à inclusão da pessoa com deficiência nas escolas comuns.

Consoante ao exposto, a Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional Educação (PNE), que prevê metas e estratégias para melhoria da educação no Brasil. Assim, é interessante ressaltar a meta 4, que aponta para a universalização, das pessoas com deficiência e altas habilidades ao acesso à educação básica, com atendimento especializado no ensino comum, como garantia de um sistema educacional inclusivo.

Ao se falar em educação inclusiva e educação especial, é possível fazer incoerências quanto à aplicação dessas duas políticas. Há a tendência, nas instituições de ensino comum, da rejeição da matrícula do estudante com deficiência com duas justificativas mais recorrentes: em relação à condição escolar, a equipe gestora alega não ter estrutura e profissionais

capacitados; e a compreensão de que as escolas especiais são as únicas que estão preparadas para receber a pessoa com deficiência.

É preciso analisar com cuidado tais questões, pois as duas são políticas que surgiram em benefício da pessoa com deficiência. Na Constituição Federal (CF), está claro que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado [AEE] aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, conforme o art. 208, inc. III (BRASIL, 1988, p. 1). Aí talvez deixasse uma brecha ao entendimento de alguns sobre a educação de estudantes com deficiência.

Entretanto, essa garantia é colocada como acréscimo ao direito básico à educação, além de levar, como relata Fávero (2013, p. 19), “à concretização do direito à educação. [...] nos estabelecimentos oficiais e não separados por grupos”. Pensa-se não poder ajudar no desenvolvimento do estudante com deficiência no ambiente de ensino comum, além de desconsiderar a importância da convivência entre crianças e adolescentes, como se não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, na busca do pleno desenvolvimento humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, em seu art. 4º, inc. III, define o AEE “gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1). Consoante Fávero (2013), esse atendimento é um tratamento diferenciado, que tem sede constitucional e não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação.

Todavia, existem organizações de escolas separadas, usualmente chamadas de escolas especiais ou especializadas, direcionadas apenas ao público de pessoas com deficiência, substituindo a escola comum, ao ofertar os níveis de Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Fávero (2013, p. 19), contudo, elucida:

Para os defensores desse tipo de ensino segregado, o aluno ali matriculado está tendo acesso à educação, pois tais defensores simplesmente desconsideram os requisitos que mencionamos para a educação de crianças e adolescentes, extraídos da Constituição e dos tratados e convenções internacionais pertinentes, inclusive a Declaração Universal de Direitos Humanos. É como se os alunos com deficiência não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, como forma de buscar seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania; como se eles estivessem “dispensados” do direito ao Ensino Fundamental obrigatório, ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino e não separados por grupos de pessoas.

O que se quer denotar é a importância da pessoa com deficiência estar inserido em ambiente escolar comum, que já faz parte dos seus direitos. Outra maneira de o ensino especializado ser visto é tratá-lo como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação do estudante com deficiência, sem que impeça sua frequência ao ambiente comum de ensino. Explica Fávero (2013, p. 20):

O atendimento educacional especializado, ou educação especial se realizado dessa forma, como apoio, não se traduz em negação de acesso a direitos. Ao contrário, é extremamente válido e recomendável. Traduz-se em mais um direito para as pessoas com deficiência, entre os vários que elas, como qualquer ser humano, têm no tocante à educação.

Frequentemente, observam-se casos em que escolas comuns utilizam-se da ideia de que não estão preparadas para receber o estudante com deficiência, indicam os serviços da educação especial como substituta para os serviços oficiais comuns, uma vez que acabam por não ter a percepção da descaracterização dos direitos à educação. A negação e/ou a restrição desses direitos resultam no mesmo que discriminação (FÁVERO, 2013).

A discussão deve permear pelo seguinte questionamento: no que se fundamenta a negação da matrícula de estudantes com deficiência? É sabido que existe a alegação de estudantes com deficiências graves, com sérios comprometimentos de saúde, que necessitam de tratamento de natureza clínica. Entretanto, os estudantes com tais comprometimentos não devem servir como exemplo para argumentar contra a inclusão escolar. Favero (2013, p. 21) continua a sua defesa explanando que:

Ocorre que as escolas tradicionais alegam um antigo despreparo para receber alunos com deficiências – visual, auditiva, mental e até físicas –, mas nada ou muito pouco fazem no sentido de virem a se preparar. Permanecem, então, as escolas especiais como alternativas, alternativa esta que vem se perpetuando a despeito do ordenamento jurídico e dos benefícios que a inclusão bem-feita representa.

Consoante ao supracitado, a presença desses estudantes em salas de aula comuns pode ocorrer com estranhamento para alguns, contudo é um direito aos estudantes com deficiência e um dever do Estado e dos gestores fazer existir e permanecer de acordo com as leis da educação. O AEE, conforme Fávero (2013), caso ministrado em lugar do ensino comum, de forma impeditiva ou restringível, fere o princípio da igualdade, redundando em discriminação. No Brasil, a Lei nº 7.853, de apoio às pessoas com deficiências, prevê no seu art. 8º, desde o

ano de 1989¹, como crime punível com pena de reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa, caso os direitos comuns sejam negados em virtude da deficiência (BRASIL, 1989, p. 1).

Sendo assim, pode-se considerar seis aspectos acerca do AEE ou educação especial, segundo Fávero (2013, p. 24-25):

- não é o único direito das pessoas com deficiência: “mesmo daquelas que possuam graves limitações, pois todo ser humano é titular do direito à educação que compreende, para crianças e adolescentes, o acesso e a permanência em ambiente escolar.” (p.24). Ambiente esse plural que vise ao desenvolvimento integral e humano, ao prepará-los para a vida adulta e para o exercício da cidadania, reconhecendo-se como parte da sociedade e com responsabilidades a desempenhar.
- deve ser adotado quando exista uma necessidade educacional especial: “O atendimento educacional especializado, bem como qualquer um dos apoios e instrumentos que ele compreende, é faculdade do estudante ou de seus responsáveis” (p.24). Se não houver necessidade de acompanhamento, é melhor que não se utilize para não causar possíveis constrangimentos ao estudante com deficiência.
- deve ser oferecido preferencialmente no mesmo ambiente: a sala de aula é o ambiente propício, visto que é um espaço de diferenças, frequentado pelos demais estudantes, como exemplo desse atendimento em sala: “intérprete de língua de sinais, computadores com teclados adaptados ou sistema de voz, mas sem substituição do professor comum” (p.24).
- da oferta do atendimento fora do ambiente escolar oficial: caso haja necessidade de “ser oferecido à parte, que isto ocorra sem dificultar ou impedir que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso às aulas do ensino comum, no mesmo horário que os demais estudantes frequentam” (p.24). Assim, esse atendimento deverá acontecer no contraturno, para não substituir nem privar do acesso ao Ensino Fundamental obrigatório.
- não confundir com atendimentos clínicos: “mesmo quando necessários com prejuízo da frequência escolar, mantém intacto o direito do estudante ao seu lugar educacional, que é no ambiente comum.” (p.24). Em caso de a escola achar necessário que a criança tenha um apoio complementar, principalmente em caso de

¹ Com redação alterada pela Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

saúde, e houver negligência por parte dos pais ou responsáveis, ao negarem a providência desse atendimento, mesmo tendo condições para fazê-lo, à escola cabe o papel de registrar. Se houver indícios de prejuízo à criança, a escola deverá fazer uma denúncia ao Conselho Tutelar.

- não deve ser adotado de forma obrigatória: “ele jamais poderia ser imposto pelo sistema de ensino, ou eleito como condição para aceitação da matrícula do estudante em estabelecimento comum” (p.25). Apenas à escola comum cabe a obrigatoriedade do ensino dos níveis da educação.

Para Beyer (2013), a história da educação formal ou escolar nunca se configurou como uma escola para todos, que recebesse todas as crianças sem exceção. Pontua que, ao longo da história da educação, os espaços escolares se restringiam a um grupo seletivo ou mesmo, em suas próprias palavras, de certa forma, escolas especiais, escolas para crianças selecionadas. De alguma maneira no tempo, a escola não era universalizada e a educação de forma gratuita não chegava aos mais desfavorecidos. Havia sempre um grupo a quem se destinava o ensino e a instrução.

Escolas especiais para crianças especiais ou selecionadas, esse era pensamento que não incluía as crianças com necessidades específicas. Nas escolas de filosofia da Antiguidade, os mosteiros da Idade Média, as escolas burguesas da Renascença, comenta Beyer (2013), todas foram escolas para um grupo específico de crianças da sociedade daquelas épocas. Nos dias atuais, ainda se veem escolas que não acolhem todas as crianças, e, de acordo com a condição financeira, as famílias nem sempre podem financiar os estudos com qualidade.

Acontece que, em 1717, Frederico Guilherme I fala, pela primeira vez, do princípio da obrigatoriedade da educação escolar, e décadas mais tarde, no Brasil, esse princípio foi instituído em lei. Beyer (2013) relata que, a princípio, essa lei tinha validade para todas as crianças. No entanto, às crianças com deficiências físicas e/ou intelectuais não cabia a lei da obrigatoriedade, muito menos frequentar uma escola pública. Viam-nas como seres incapazes de serem educados, sem “prontidão para a escola”. Em decorrência disso, por muitas décadas, as crianças com necessidades específicas não foram preocupação para a escola comum.

Ficar em casa ou em instituições especiais eram as opções dadas às crianças com deficiência. Elas não poderiam frequentar o ambiente escolar comum. Assim, as escolas que deveriam oferecer uma educação ao público, a todos, não se concretizavam como tal. Antes, uma escola “especial”, com um grupo seletivo de crianças sem deficiência e com famílias de alto padrão financeiro, e, no decorrer da história, uma escola que acolhe quase todos.

Nesse contexto, nascem as escolas especiais que, conforme explica Beyer (2013), permitiram às crianças com deficiência frequentar finalmente uma escola. O autor coloca como o grande mérito das escolas especiais o fato de se constituírem as primeiras instituições de ensino que atenderam estudantes deficiência. De início, essas escolas não tinham característica “segregadora”, pois integraram, pela primeira vez, as crianças com deficiência ao sistema escolar.

De fato, essas escolas obtiveram grande destaque com a preocupação de alcançar as crianças, “já que o sistema escolar geral não era capaz ou não estava disposto a ensinar os alunos deficientes, surgiram as escolas especiais” (BEYER, 2013, p. 15). No espaço escolar especial, a educação tem se comportado como solução complementar, de forma alternativa com o auxílio pedagógico que não existe nas escolas regulares.

Todavia, a prática da segregação escolar se instaurou na cultura e nas consciências das pessoas. O risco da existência das escolas especiais recaiu na acomodação das escolas comuns de ensino, que não se preocuparam em se preparar para receber as crianças com deficiência, apoiados na convicção de que uma solução transitória deve ter um caráter permanente. Assim, elas têm se desviado da responsabilidade de abrir a todos a porta da educação.

Daí emergem as seguintes questões: para onde está indo essa responsabilidade? Afinal, o que a escola busca como instituição normativa? É necessário repensar pedagogicamente as respostas que, historicamente, a escola encontrou para justificar a sua existência. Beyer (2013, p. 20) retrata que:

Busca, evidentemente, correspondências entre o ser (entendido como as possibilidades psicológicas do aluno, no pensamento, na afetividade, nas habilidades sociais) e o fazer (entendido como as competências nas áreas e conteúdos curriculares) dos alunos com as exigências escolares. A melhor forma para que essa situação seja criada e controlada é através do grupo homogêneo. Historicamente, a escola tem sido um espaço de grupos homogêneos.

Dado o exposto, para lidar com as diversas e complexas características dos estudantes, a escola procura a homogeneidade, uma forma simplificada de diminuir a complexidade da situação dos educandos. Nesse caso, o afastamento das crianças com deficiência do sistema escolar produz essa prática homogênea, com a ideia de que, para as pessoas com deficiência, existe as escolas especiais. Portanto:

A ideia da desobrigação, da liberação da escola regular da responsabilidade de organizar o ensino dos alunos “difíceis” encontra-se na própria origem do sistema especial de ensino. Observe-se a opinião de Stötzner (apud op. cit., p. 258), autor alemão do século XIX, que, em 1864, fez o seguinte comentário a respeito das

“escolas de auxílio” (*Hilfsschulen*): “As escolas populares (*Volksschulen*) têm outras tarefas para resolver, do que se ocupar com débeis mentais ou com alunos de raciocínio lento. Estes apenas prejudicam e trancam os avanços. [...] Tire-se os mais fracos das escolas, e se vai [...] alcançar as exigências do presente”. (BEYER, 2013, p. 21).

Nesse aspecto, os estudantes com deficiência são vistos como rejeitados, fracassados e um atraso aos avanços na educação e para o capital. A escola especial acaba por ter a função permanente de lidar com os estudantes que o sistema de ensino não sabe ou não quer lidar, de acordo com Beyer (2013). Não é por falta de lei que a inclusão ainda não ganhou espaço permanente nas escolas comuns. A luta que já foi mencionada diz respeito à questão para se efetivar mudanças e se perguntar, na condição de educadores, se acreditam na possibilidade de aprendizagem na escola comum, tendo em vista que o professor deve estar consciente das suas expectativas acerca do estudante que irá se revelar nas atitudes da prática docente.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista, desde as suas primeiras definições, apresentou-se como um mundo distante, estranho e cheio de enigmas. Até os nossos dias, não se sabe as causas, as explicações nem as soluções para tal condição. Apesar de haver muitos estudos e pesquisas na procura da origem do autismo, são de difícil acesso e sem a segurança da sua veracidade — o que se desdobra em desafios na intervenção educativa e terapêutica.

A palavra autismo foi mencionada, pela primeira vez, pelo psiquiatra Eugen Bleuler, na tentativa de descrever um comportamento de um paciente esquizofrênico, para designar a perda de contato com a realidade e a consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação (BELISÁRIO FILHO, 2010). O prefixo grego “auto” refere-se a “de si mesmo” e o sufixo “ismo” indica uma ação ou estado, de acordo com os dicionários.

Riviére (2004) ressalta a fascinação pela origem do autismo e o trabalho do psiquiatra austríaco domiciliado nos Estados Unidos, o doutor Leo Kanner, que escreveu, inicialmente, em seu artigo intitulado *Os transtornos autistas do contato afetivo*. Desde 1938, em suas investigações, Kanner percebeu, em crianças, um quadro de comportamentos que diferiam de qualquer outro tipo de caso que conheceu. Kanner descreveu detalhadamente os casos de onze crianças que passaram por suas consultas, enfatizando, na maioria, a “incapacidade para relaciona-se normalmente com as pessoas e as situações” (KANNER apud BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 9).

Kanner (2010) comentou as características especiais do autismo, destacando três aspectos principais:

- relações sociais: para Kanner, o traço fundamental do transtorno de autismo era a dificuldade na interação social, como ele observa no trecho abaixo:

Desde o início, há uma extrema solidão autista, algo que na medida do possível desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou os ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa. (KANNER apud RIVIÉRE, 2004, p. 235).

- a comunicação e a linguagem: acerca desse aspecto, Kanner se dedicou a escrever um artigo em 1946, intitulado *Linguagem irrelevante metafórica no autismo infantil precoce*, em que:

[...] assinala-se a ausência de linguagem em algumas crianças autistas, seu uso estranho nas que a possuem, como se fosse “uma ferramenta para receber ou transmitir mensagens significativas” (1943, p. 21), e definem-se alterações como a ecolalia (tendência a repetir emissões ouvidas, em vez de cria-las espontaneamente), a tendência a compreender as emissões de forma mais literal, a inversão de pronomes pessoais, a falta de atenção à linguagem, a aparência de surdez em algum momento do desenvolvimento e a falta de relevância das emissões. (RIVIÉRE, 2004, p. 235).

- relação com as mudanças no ambiente e a rotina: refere-se ao transtorno do espectro autista ter a insistência em não variar o ambiente ou sua rotina. Quanto a isso aponta Riviére (2004, p. 235):

A terceira característica era a inflexibilidade, a rígida aderência a rotinas e a insistência das crianças autistas na igualdade. Kanner (1943, p. 22) comentava até que ponto se reduz drasticamente a gama de atividades espontâneas no autismo e como a conduta da criança “é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões”.

No mesmo período, poucos meses depois de Kanner ter publicado o seu artigo sobre autismo, outro médico vienense, o doutor Hans Asperger, descreveu os casos de várias crianças com “psicopatia autista”, vistas e atendidas na Clínica Pediátrica de Viena. Publicou suas observações em 1944, em uma obra que tem por título *A psicopatia autista na infância*,

na língua alemã. Não se teve conhecimento do seu trabalho até a década de 1980, em virtude do pós-Segunda Guerra Mundial, além da não tradução para outra língua.

Belisário Filho (2010, p. 10) relata as seguintes descrições de Hans Asperger sobre o autismo, ao ponderar que: “Asperger identificava como traço fundamental a limitação de suas relações sócias, considerando que toda a personalidade da criança está determinada por esta limitação”. Quanto ao aspecto da comunicação e da linguagem, observou que a criança autista faz “estranghas pautas expressivas e comunicativas, anomalias prosódicas e pragmáticas”, ou seja, a constituição de uma fala estranha nos aspectos do ritmo e entonação. “As anomalias pragmáticas dizem respeito a uma comunicação restrita a significados implícitos ou a serem inferidos.” (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 10). Destaca, ainda, a dificuldade de compreensão do sentido ambíguo de palavras e expressões, além dos pensamentos obsessivos e de atitudes e comportamentos contrários às condições do meio.

O primeiro momento de estudo do autismo, entre 1943 e 1963, foi marcado por autores que pensavam o autismo como um transtorno emocional, “produzidos por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação da criança com as figuras de criação” (RIVIÉRE, 2004, p. 236). O autismo foi considerado como provocado por alterações emocionais familiares, falta de amor, gravidez indesejada, mãe ausente por compromissos fora de casa, entre outros fatores que não justificam ou explicam que o autismo seja essencialmente um transtorno emocional (FERREIRA, 2005).

Riviére (2004, p. 236) frisa, também, que “não se demonstrou em absoluto que os pais sejam responsáveis pela trágica alteração de seus filhos, e sim que estes apresentam alterações biológicas que podem estar relacionadas com a origem do transtorno”. O autor afirma que como as terapias dinâmicas não demonstraram resultados no tratamento, aceitou-se “de forma quase universal que o tratamento mais eficiente do autismo de que dispomos atualmente é a educação.” (RIVIÉRE, 2004, p. 236).

No segundo momento, período de 1963 a 1983, a educação se configurou como o tratamento principal do autismo, disposto na compreensão de Riviére (2004, p. 236) por dois motivos: o primeiro pelo desenvolvimento de “procedimentos de modificação de conduta para ajudar as pessoas autistas a se desenvolverem” e o segundo com a criação de “escolas dedicadas especificamente ao autismo, patrocinadas, sobretudo, por associações de pais e familiares de autistas”. Vale salientar o segundo motivo: a importância da socialização de autistas em escolas regulares.

Quando começaram as intervenções educacionais, por saberem das primeiras descrições do autismo, principalmente como a tendência ao isolamento como um desejo da

criança, reforçou-se a solidão na rotina. A compreensão, conforme esclarece Belisário Filho (2010, p. 12), era de que “os estímulos e abordagem social poderiam causar sofrimento, por consequência, não se oportunizava à maioria dessas crianças a exposição ao meio social.”.

No final dos anos 1960, surge o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento. Em tal período, os estudos se intensificaram e o autismo passou a ser explicado e descrito “como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano” (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 12). De acordo com o *Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais* – 4^a revisão (DSM-IV), elaborado em 1994 e revisado em 2000, pela Associação Americana de Psiquiatria (na sigla em inglês, APA)², entendeu-se que os TGD não se refere apenas ao autismo, mas também à Síndrome de Rett, ao Transtorno ou Síndrome de Asperger, ao Transtorno Desintegrativo da Infância e aos TGD, sem outra especificação.

Atualmente, com a mais recente atualização do *Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais* – 5^a revisão (DSM-5) (APA, 2014), houve algumas mudanças significativas nos critérios de diagnóstico, uma delas foi quanto a indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática).

Algumas alterações ocorreram na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde³ (CID-11). A classificação do código F84 e os diagnósticos específicos que cabiam aos TGD encontrados no CID-10, foram alterados no CID-11, para o código 6A02, que uniu todos esses diagnósticos no TEA. No quadro 1, encontram-se as mudanças na classificação do autismo.

Quadro 1 – Atualização dos códigos do CID-10 para o CID-11

| Autismo na CID-10 | Autismo na CID-11 |
|---|---|
| F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD) | 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) |
| F84.0 – Autismo infantil; | 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; |
| F84.1 – Autismo atípico; | 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; |
| F84.2 – Síndrome de Rett; | 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; |

² Em inglês: *American Psychiatric Association*.

³ Em inglês: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*.

| | |
|---|--|
| F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância; | 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; |
| F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; | 6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; |
| F84.5 – Síndrome de Asperger; | 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; |
| F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento; | 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; |
| F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento. | 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. |

Fonte: Paiva Junior (2018).

Ressalta-se a importância do diagnóstico precoce, pois os casos são avaliados tardivamente. Dessa forma, com o diagnóstico precoce é possível ainda na primeira infância, com maior facilidade para aprender. Todavia, informa-se é imprescindível para não associar estereotipias e características autistas à criança sem o devido acompanhamento profissional.

2.2 1 A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista-TEA

Diante dos aspectos explanados no tópico anterior sobre a concepção de inclusão, é possível considerar o contexto do estudante com TEA. O espaço escolar recebe essas crianças pela obrigatoriedade da lei, uma vez que a CF, no seu art. 205, determina a educação como direito de todos, como também a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2001, que define as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, que regulamenta a matrícula de todos os estudantes em suas classes comuns com os apoios necessários e outras leis que asseguram a oportunidade à educação aos estudantes com deficiência (BRASIL, 2001).

É necessário contar que a escola precisa se refazer em seus objetivos práticos que norteiam as decisões escolares. Mesmo em um sistema controlador, a escola deve andar na contramão de paradigmas preconceituosos e alienados. O contexto é de mudanças no que se refere à educação das crianças com situações diversificadas de aprendizagem. Cada uma comprehende um mundo diferente, como pontua Beyer (2013, p. 27), “educar é confrontar-se com a diversidade”. Portanto, não existe um ser humano igual a outro.

Beyer (2013) direciona a sua pesquisa com uma grande questão: como atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas comuns, sem ferir os princípios da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos

educandos, preservando a aprendizagem comum e as necessidades específicas pedagógicas dos estudantes com necessidades específicas.

Para compreender as questões da inclusão de estudantes com deficiência e, no contexto desta pesquisa, do estudante com autismo, o autor supracitado aponta para algumas direções, a saber: a individualização do ensino e o sistema de bidocência — assim serão detalhados esses pontos.

No que concerne à individualização do ensino, Beyer (2013) relata que é primordial a compreensão de que as crianças são diferentes entre si, visto que são únicas nas suas formas de pensar e aprender. Desse modo, não se pode esperar o mesmo desempenho em um grupo de crianças de determinada série e querer lidar com elas de maneira uniforme. Cada criança engloba capacidades distintas, o que deveria resultar em uma individualização do ensino, que significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação, que serão mais bem explicados nos parágrafos a seguir.

A individualização dos alvos significa princípios de alvos diferenciados na aprendizagem, é projetar um currículo passível de alteração de acordo com as dificuldades ou os avanços discentes. Para os estudantes com TEA, essa ação deve fazer parte integral do seu cotidiano escolar, porquanto não existe padrão de habilidades nem de personalidades. Beyer (2013, p. 29) explica:

Decorre daí o princípio de alvos diferenciados na aprendizagem. Algumas implicações de tal princípio são a necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar, e também a viabilidade de certificações diferenciadas para os alunos ao fim do período escolar.

Dependendo do nível de comprometimento, é facultado ao estudante com grave DI ou múltipla, se esgotadas as possibilidades de escolarização previstas no art. 32 da LDB, a terminalidade específica do Ensino Fundamental mediante a certificação de conclusão de escolaridade, garantida na Resolução do CNE/CBE nº 2/2001, acompanhado pelo “histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional” (BRASIL, 2001, p. 4).

Consoante ao exposto, ao estudante com autismo é assegurado o direito de um currículo diferenciado, pelas suas especificidades, dado que apresenta características distintas. Os alvos de aprendizagem devem condizer com as capacidades individuais do estudante, ao

ser possibilitada a adaptação das circunstâncias com a flexibilidade necessária à progressão escolar.

É fundamental que se entenda que o estudante com autismo entra no ambiente escolar com os mesmos objetivos de qualquer outro estudante, ou seja, o aprimoramento das suas habilidades e o seu desenvolvimento integral humano. Desse objetivo, surgem as especificidades que possui cada estudante, que devem ser trabalhadas de forma individualizada. Individualizada não no sentido do isolamento, mas do trabalho voltado para a diversidade encontrada na escola. Com a consciência do desempenho que está ao alcance dos estudantes com TEA, além de valorizar as suas habilidades.

Desse ponto, introduz-se a discussão da individualização da didática, que leva em consideração a diversidade do ambiente, no qual não se pode esperar que todas as crianças tenham comportamentos e faculdades intelectuais homogêneas e atendê-las com os mesmos procedimentos didáticos. A esse respeito, Beyer (2013, p. 30) explana a temporalidade para atingir os alvos:

Essa ajuda considera o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. Alguns precisam de atividades que signifiquem fatores novos de desafio cognitivo, enquanto outros necessitam de pequenos retornos a conteúdos recentemente aprendidos.

Conforme citado, a inclusão deve permear todas as instâncias da escola, pois a condição para uma aula inclusiva é entendida pela diferença entre didática e método, planejada dentro das possibilidades e necessidades individuais do estudante, denominada de “princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem” (BEYER, 2013, p. 30).

A individualização da didática tem função significativa em virtude do processo que acompanha o estudante com TEA. No caso de estudantes com DI, deve-se levar em consideração as características de aprendizagem: o ritmo, os níveis de abstração e os alcances possíveis da aprendizagem. Quanto a esse quesito, assinala Beyer (2013, p.72):

Ponto importante para as definições do trabalho escolar com o aluno com necessidades especiais, a didática proposta tem importância intrínseca como organizadora do processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos didáticos ganham em específico na medida da consideração de cada uma das necessidades apresentadas pelos alunos.

Dessa forma, a escola inclusiva deve estar atenta ao proceder das atividades desenvolvidas com o estudante com TEA, pelo motivo de considerar os alvos e para ter um bom planejamento individualizado de acordo as especificidades de cada estudante que

necessitar de AEE. Além do mais, cabe citar a individualização da avaliação, em que o desempenho de diferentes crianças, em um ambiente plural, é medido pelos mesmos critérios e instrumentos.

A compreensão que deve permear a avaliação deve começar pela consciência da heterogeneidade dos estudantes, com características únicas, diferentes uns dos outros; por esse motivo, não cabem comparações entre bons, médios ou fracos. Sobretudo em um ambiente escolar inclusivo, a prática da avaliação individualizada incorpora, como princípio, a individualização da avaliação. Como menciona Beyer (2013, p. 31):

Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender.

Por conseguinte, como comparar um estudante com autismo com outro, se cada um apresenta características únicas? É questionável aplicar um único instrumento de avaliação para estudantes sem deficiência quanto mais ao que tem necessidades educacionais específicas. É preciso ponderar, sem análise comparativa; afinal, o desenvolvimento não acontece da mesma forma nas crianças, inclusive aquelas que não se adequam ao nível de maturação e idade de acordo com os estudos dos estágios do desenvolvimento humano de Piaget.

Ao que se permite falar do Sistema de Bidocência, é a necessidade de, em uma escola inclusiva, ter um mínimo de dois profissionais da educação. Beyer (2013) diz que, em grupo relativamente “homogêneo”, sem disparidade de aprendizagem entre os estudantes, é possível ser trabalhado por um único professor, como é comumente constituído o sistema escolar.

Outrora uma classe inclusiva é composta por estudantes heterogêneos, com variadas capacidades e necessidades. Nota-se que, mesmo um único professor atendendo a essa classe, terá dificuldades em realizar a individualização do ensino. Sobre a atuação de um segundo professor, Beyer (2013, p. 32) tem algumas considerações no que diz respeito à experiência implementada na cidade de Hamburgo, na Alemanha:

Os modelos de bidocência, implementados na cidade de Hamburgo, na Alemanha, ocorrem da seguinte maneira (WOCKEN, 2003). O número de crianças em média por sala naquela cidade é de 25 (atualmente, esse número tem aumentado). As classes de inclusão, que recebem crianças que apresentem dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação (fala) ou na conduta (hiperatividade, agressividade, isolamento, etc.), têm as vagas computadas em dobro, ou seja, das 25 vagas, seis são reservadas para estas crianças, reduzindo-se o número de alunos em sala de aula para 22, no total: 19 alunos sem necessidades especiais e três alunos

com uma das dificuldades citadas (lembro que sua vaga é contada em dobro: $3 \times 2 = 6$ – assim, $19+6 = 25$).

De acordo com o que foi exposto, umas das decisões que ocorrem na cidade de Hamburgo não tem o acréscimo de um segundo professor, porém, conforme a quantidade de estudantes que apresentem dificuldades significativas de aprendizagem, essa parcela é multiplicada pelo dobro, três estudantes acabam ocupando seis vagas em um total de 25.

Ou ainda, se uma criança apresentar deficiência intelectual, deficiência visual, auditiva ou física, a vaga é multiplicada por três. Uma turma de 25 vagas é equivalente a uma turma de 20 estudantes, se, em suposição, 16 crianças fossem sem necessidades específicas, com 3 crianças com dificuldades significativas de aprendizagem, que corresponde a 6 vagas (na lógica de vezes o dobro), mais 1 criança com deficiência (mencionadas no início do parágrafo) vezes 3, que é igual a 3 vagas.

Nessa compreensão, a quantidade de estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem é multiplicada pelo dobro e a quantidade de estudantes com deficiência são multiplicadas pelo triplo. Em meio a esse contexto, existe o acréscimo específico nas horas/aula nas classes de inclusão. Como explicita Beyer (2013, p. 32):

[...] para cada classe, onde houver três alunos com dificuldades na aprendizagem, na fala, ou na conduta, haverá uma hora diária de atendimento pedagógico especializado, na maior parte das vezes por professor com formação em educação especial. Uma escola que tiver quatro classes de alunos incluídos nessas condições disporá de um professor com quatro horas diárias para atender estas classes.

Quando colocado na situação das deficiências intelectuais, visual, auditiva ou física, para cada criança, serão computadas duas a três horas adicionais de AEE, por semana. Algo importante a mencionar é que o AEE é oferecido no Brasil apenas para estudantes com público-alvo da educação especial conforme Brasil (2008; 2015).

O CNE ao instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no art. 1º da Resolução nº 42, que o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades/superdotação deverá ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 1).

⁴ A Lei Berenice Piana que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista– Lei n.º 12.764/12 atualiza o conceito transtornos globais do desenvolvimento para transtorno do espectro autista conforme a atualização do DSM 5 (2014).

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Não há mais dúvidas de que o espaço escolar deve ser inclusivo, não no sentido de inserir o estudante com autismo na sala comum, mas de estar consciente que, como cada estudante na escola precisa aprender, se desenvolver, criar laços de amizade, aumentar as suas habilidades e potencializar as suas capacidades intelectuais, assim é o estudante com TEA. Essa lei é apenas um reforço daquilo que já é comum a todos.

A inclusão do estudante com autismo não é um desafio somente para o professor, mas de toda a escola. Funcionários, coordenação e todos que fazem parte da comunidade escolar devem tomar conhecimento do TEA e fazerem de suas ações atitudes integradoras. É preciso, então, criar uma rede de apoio, em que o professor da turma regular, o profissional do AEE e o coordenador pedagógico atuem em conjunto. Há de se mobilizar, também, diretores, funcionários, pais e estudantes, de modo a envolvê-los em um projeto de escola inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem.

Para compreender a inclusão, é interessante saber o porquê de ser necessária. Nessa sociedade, apontam, conceituam e nomeiam as diferenças do ser humano, sem perceber que muitas dessas ações podem se converter excludentes. Pessoas com diferentes condições ocupam o mesmo espaço, partilham dos mesmos direitos, cabendo à escola atender à diversidade. Ropoli (2010, p. 9) relata como a escola se torna inclusiva:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

A partir da Lei Berenice Piana – Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, acentua-se o que institui o § 2º: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, p. 1). Tal aspecto legal garante às pessoas com

autismo os direitos de inclusão que as pessoas com deficiência já tinham como benefício. Referente à educação, a inclusão se tornou obrigatória nas escolas, aspecto destacado no inc. IV: o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, como consta na lei.

Na LDB – Lei nº 9.394/1996, no Capítulo II da Educação Básica, o art. 22 assegura que a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 1). Se a todos a educação básica e a formação são indispensáveis para existir cidadania, entende-se que a inclusão já exista no meio escolar.

Podem ser levantados muitos questionamentos acerca da presença de estudantes com autismo na escola, mas essa oportunidade de usufruir do compartilhamento de vivências próprias da infância e da adolescência, para aqueles que apresentam TEA, é significativa. A educação tem a capacidade de desenvolver, por mais simples que sejam, as competências dessas crianças. Elas só precisam das condições necessárias para que ocorra a aprendizagem — condições de formação, estruturais, técnicas e relações interpessoais, que, se unidas à inclusão, tornarão a escola uma instituição educacional de qualidade, tão almejada por todos.

Na inclusão escolar, a criança com TEA tem a oportunidade de vivenciar a variação entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Para Belisário Filho (2010), essa alternância permite que a instituição escolar seja uma fonte de aprendizados advindos das experiências com as situações sociais que ampliem recursos favoráveis ao desenvolvimento da criança.

3 O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM TEA

O novo contexto de transformações inaugurado neste século desenvolve-se em grande velocidade temporal, trazendo aspectos positivos e negativos. A globalização fornece ao mundo oportunidades diárias de uma era informacional: o mundo comunica-se entre nações; a produtividade toma novas configurações; há novas relações de trabalho; o conhecimento simultâneo à distância de um toque na tela de um celular. Contudo, há também a “viralização” do narcotráfico, a perda da identidade cultural e ética de cada povo, o desemprego, a pobreza.

Nesse contexto de profundas mudanças, julgam ser a escola o espaço onde a educação desenvolverá o ser humano apto a viver em sociedade. É por esse motivo a importância de refletir sobre o local de trabalho docente. Afinal, ao professor é confiada a responsabilidade do crescimento do cidadão. Cabe aos educadores interpretar as realidades, tendo consciência sobre o lugar para onde estão direcionadas as crianças que formam.

Admite-se que os tempos mudaram. Acredita-se na existência de uma nova forma de pensar e de viver a realidade, e esse novo paradigma modifica a atuação profissional de educadores, como se organizam, se estruturam e se definem. No tocante às implicações na escola com um novo pensar, aponta Alarcão (2007, p. 11):

Essa maneira de pensar e de agir tem implicações ao nível da escola e reflete-se na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores os percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudantes. Além disso, repercute-se no papel que se atribui aos professores, aos alunos e aos funcionários e nas dinâmicas de desenvolvimento que as escolas introduzem.

A autora continua a ressaltar a tristeza ao ouvir os seus estudantes dizerem que a escola não os estimula, e verifica, “com grande apreensão, que, após vários anos de escolarização, muitos estudantes não revelam as competências cognitivas, atitudinais e relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita” (ALARÇÃO, 2007, p. 16). Assim, também com pesar, percebe o cansaço e o desânimo manifestados por muitos professores, que se sentem solitários, desapontados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelo governo.

A frustração, então, é perceber que, no plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadorias, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional. A organização, a estrutura e como se definem os docentes não são lugar importante na realidade de uma escola que forma para o mercado. Entretanto, não se

pode esquecer é que a escola é formada por um sistema orgânico, pessoas compõem essa realidade, e, dentro desse espaço, professores, estudantes e funcionários não são homogêneos.

Existe um grande problema quando se pensa em uma escola, como diria Althusser (1980), destacando que esta é um aparelho ideológico do Estado. Todavia, os padrões de uma escola controladora desenvolvem um conjunto de questões que impulsionam a uma educação com diferentes qualidades, muitas vezes não só no sentido econômico, mas também nas necessidades educacionais e de desenvolvimento especiais.

Dentro da escola pública, acentua-se a falta de comprometimento com crianças com deficiências. Partindo do pressuposto de que a educação é direito de todos, como encontrado na CF/1988, no seu art. 205, e que é competência do Estado assegurar as condições de acesso e permanência de todo e qualquer estudante, independentemente de ser pessoa com deficiência ou não, torna-se redundante ainda ter que discutir a inclusão na escola. Mas, se a discussão é requerida, deduz-se que a exclusão é palpável manifestada no círculo de relações interpessoais da escola.

Para se analisar o trabalho docente, é necessário entender que, em sua totalidade, é considerada a soma de seus elementos articulados. Não se pode desvincular as relações construídas diariamente, que se baseiam em condições subjetivas, relacionadas à formação do professor e às condições objetivas, direcionadas ao aspecto prático pedagógico, concebido nos planejamentos diários, reuniões, semana pedagógica, preparação da aula, estrutura da sala, escola, apoio pedagógico até a remuneração do professor.

O homem, para agir conscientemente, depende em grau maior ou menor das condições subjetivas do trabalho docente. De acordo com Basso (1998), a autonomia do docente procede da aproximação ou do distanciamento das condições objetivas. Colocando em outras palavras, a autonomia do professor está sujeita às questões rotineiras e técnicas, à exceção de associar, em todas as suas atividades, a subjetividade, ao promover a conscientização, que consiste na ação de tomar conhecimento de algo, com base nos hábitos e nas atitudes que poderão ser alterados ou não, para que possa se ajustar à realidade conhecida, pensar sob a ação e não fazê-la uma rotina mecanizada. Essas condições contribuirão para uma aprendizagem significativa do estudante, conforme destaca a autora, a seguir:

A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer. (BASSO, 1998, p. 1).

O contexto capitalista com sua lógica de mercado, de mais-valia, de funcionalidade e técnica, vende o seu modelo como eficiente. Uma fábrica de sapatos só terá lucro se os seus investimentos forem dobrados em curto espaço de tempo, o que leva a considerar os processos para atingir novas metas a curto e a longo prazos. O trabalhador, parte desse processo, é colocado como instrumento, motivado a angariar toda a sua força de trabalho em prol da eficiência. Como uma função técnica, seu ofício é unicamente ser o auxiliador da máquina que irá prender a fivela ao corpo do sapato, o que exige perfeição e porcentagem mínima de erros.

Como se pode perceber, essa lógica impecável se aplica, sem ajustes, à comunidade escolar. A administração de uma escola, a sua rotina, as pessoas pertencentes a esse espaço, se encaixam nesse modelo econômico? A escola é essa fábrica de mentes padronizadas que, ao final, produz estudantes perfeitos e professores alienados, restritos à sua função metodológica de ensinar e ao estudante, de aprender a um único modo? Deverá a escola (a fábrica) e os seus sujeitos (os funcionários), tomados por esse estado de obrigação, apenas cumprir a sua rotina sem problematizar as ações?

A escola não é uma fábrica, os professores não são máquinas e os estudantes não são produtos. No entanto, a regularidade do trabalho, na sua forma técnica e mecanizada, reduz lentamente a autonomia docente, esquecendo-se das condições subjetivas desse trabalho, que envolve pensar conscientemente as suas ações, como tendo consequências significativas, mesmo que pareçam simples. Logo,

[...] o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (BASSO, 1998, p. 1).

Algumas mudanças não estão ao alcance do professor, como aqueles entraves que já são costumeiros, como estrutura e recursos de multimídias, que tornam o ambiente mais acolhedor e confortável e não estão disponíveis na maioria das escolas públicas. Entretanto, há as mudanças que podem ser realizadas no âmbito da prática pedagógica. Sabendo da dificuldade de intervenção de alheios no trabalho docente, é necessário que, de alguma forma, haja a compreensão do papel do seu trabalho, ocorrendo que, esquecendo-se da relevância de sua função, perderá oportunidades de transformar pequenas realidades no interior da sala de

aula, as quais englobam das necessidades mais simples até as de alta complexidade. A autora acredita que a mediação faz a diferença no espaço escolar, conforme o trecho abaixo:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, p. 1).

Não se está reforçando ao professor uma luta solitária, que, por vezes, escuta frases como “Professor, você pode, você consegue!”, sem considerar as dificuldades e o apoio inexistente. Em vista disto, reforça-se o alicerce do professor encontrado no conhecimento subjetivo, mas também técnico, não excluindo nem supervalorizando, a ponto de unir forças contribuindo, como profissional, para a realização da educação e reconhecendo a sua utilidade para a aprendizagem de todos.

3.1 A formação docente para o exercício da educação especial em uma perspectiva inclusiva

O despreparo do educador que lida, em sua sala de aula, com estudantes com autismo, é devido, na maioria dos casos, ao conhecimento insuficiente, não contemplado na estrutura curricular do curso em que estudaram. De fato, grande parte da insegurança dos docentes, quando recebem um estudante com TEA, provém do desconhecido. Com isso, fica difícil até mesmo saber que existe adaptações que esse profissional deve fazer para incluir e desenvolver as suas habilidades de acordo com as necessidades especiais.

A presença do estudante com necessidades específicas na escola implica mudanças atitudinais no docente. Dessa forma, ao profissional devem ser incorporadas as competências necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando. É importante destacar que, para o estudante com necessidades específicas, a educação não será aquela que resolverá todas as dificuldades, mas que, com dedicação, permitirá, dentro das possibilidades de cada criança, o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento integral e cidadão. Conforme explica Xavier (2002, p. 19):

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das

práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Os professores devem desenvolver a capacidade de analisar o conhecimento que os estudantes adquirirem, saber as diferentes demandas do processo de aprendizagem. Então, ao saber o que o estudante tem como conhecimento e o que falta aprender, o planejamento das atividades e os materiais devem ser adaptados para aprimorar o atendimento a eles. Pietro (2006, p. 58) pontua que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia.

Todavia, se esse conhecimento não foi oferecido na estrutura curricular na condição de estudante, é necessário buscar formação continuada que atenda com conhecimentos teóricos e práticos que contribuam para a melhoria do fazer pedagógico do profissional da educação. Um destaque importante para um equívoco frequente: a ideia de que “alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem de todos!” (PIETRO, 2006, p. 60). É preciso agir com responsabilidade sobre o crescimento do outro.

Umas das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispesável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. (PIETRO, 2006, p. 60).

Para os professores, existe a incumbência de tornar real a escola inclusiva, pois, diante da realidade escolar, o apoio é quase nulo. Os níveis de estresse na profissão aumentam e junto vem a pressão por bons resultados, que não consideram a heterogeneidade da sala de aula, muito menos os processos de aprendizagem que cada estudante se encontra. No que tange à formação de professores, Beyer (2013, p. 67) esclarece:

Quanto à formação de professores, os cursos de formação (inicial e continuada), as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva. As políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, do

seu corpo docente e da comunidade escolar. Caso contrário, a educação inclusiva, além de restringir-se à mera vontade política (tecnocrática?), poderá provocar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade escolar (pais, alunos, professores etc.), e uma consequente indisposição para a continuidade do processo.

Nesse processo de inclusão, o apoio multidisciplinar é fundamental para alcançar bons resultados no desenvolvimento das necessidades específicas dos estudantes. Beyer (1998), em sua pesquisa, expõe um relato de uma professora que conta ter tido uma experiência com um início favorável. Contudo, o excesso de estudantes por sala, a desmotivação, a falta de apoio dos gestores tornaram-se questões de estresse diário. Em depoimento, a professora relata que:

A gente começou o projeto de inclusão, e vivemos dois momentos: o primeiro, que erra novidade, o desafio, onde procuramos assessorar os professores que não tinham especialização na área. Houve o envolvimento dos professores, dos alunos, da orientação, do SOE. Havia espaço para troca entre professores, alunos e pais. E isso ajudava bastante. Depois, especialmente nos últimos dois anos, passamos a viver outra situação. As salas começaram a ficar com um número maior de alunos, o professor passou a ficar desestimulado, a família a se afastar da escola, e isso, eu acho, tem ajudado a questionarmos até que ponto a inclusão é válida. (BEYER, 1998, p. 102).

Diante do testemunho dessa professora, surgem alguns questionamentos: será que esse professor tem recebido apoio durante o período em que tem atendido estudantes com necessidades específicas? Em meio a tantas pressões decorrentes do projeto da educação inclusiva, existem medidas para atenuar por meio de estratégias de apoio ao professor? Não está o professor sobrecarregado de políticas educacionais que parecem ter sido elaboradas sem analisar as condições estruturais para serem executadas?

Falta o apoio necessário no suporte às experiências de inclusão escolar, colocar o docente como único a intervir nesse cenário é sobrecarregá-lo. Beyer (2013) levanta, como ponto importante, o acompanhamento do professor, pois ainda existe uma grande parte que não tem conhecimento e domínio de recursos para o ensino inclusivo.

Uma discussão significativa é quanto ao currículo em virtude das mudanças de pensamentos na educação especial. Beyer (2013) apresenta dois momentos históricos específicos que incorreram em impactos nas propostas curriculares. O primeiro momento está relacionado ao paradigma clínico-médico, que denota a situação da pessoa com deficiência com comprometimentos orgânicos, com limitações funcionais, considerados irreversíveis. As considerações educacionais, conforme o autor supracitado, implicam um atendimento escolar

segregado e, por conseguinte, a exclusão do sistema comum de ensino, a progressão escolar e a terminalidade escolar e/ou profissional restritas.

O segundo momento relaciona-se à integração e inclusão escolar. Está vinculado ao pensamento de que “as condições de escolarização dos estudantes com deficiência não constituem extensão da sua deficiência” (BEYER, 2013, p. 69). Destarte, o currículo não sofre alteração fundamental, não é necessário fazer dois currículos para uma mesma turma. Todavia, as características dos estudantes com necessidades específicas são levadas em atenção.

Vidal e Manjón (apud BEYER, 2013) apontam um quadro que segue um critério de nivelamento na adaptação curricular, conforme as necessidades educacionais específicas de cada estudante:

Quadro 2 – Contínuo de necessidades educacionais específicas

| Modalidade | Duração | Tipo de currículo |
|---------------------------------------|----------------------------|--|
| Necessidades educacionais comuns | Permanentes | Curriculum comum |
| Necessidades educacionais temporárias | Temporárias | Curriculum comum com leves modificações Curriculum comum com modificações |
| Necessidades educacionais especiais | Temporárias Permanentes | Curriculum especial Curriculum especial |

Fonte: Beyer (2013, p. 70).

Nesse quadro de organização do currículo, há uma divergência de ideia com relação à educação inclusiva dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Vidal e Manjón direcionam-se para um currículo especial, enquanto Beyer explana que só devem existir diferenciações quando o estudante não mostrar condições de progressão escolar ou para os conteúdos propostos.

De acordo com Beyer (2013), o professor pode ter duas atitudes diante do currículo escolar: currículo fechado e o currículo aberto, que correspondem à postura do docente na situação curricular. O currículo fechado pode significar o cumprimento rigoroso dos parâmetros curriculares, com aparente comodismo no desempenho docente, como também pode remeter a uma menor disposição em ser flexível nos seus procedimentos perante as necessidades dos seus estudantes. No entanto, o currículo aberto expõe uma situação inversa, que favorece a adaptação do currículo, ao requerer do professor ajustar as atividades curriculares mediante as especificidades dos estudantes.

Diante dessa situação, Beyer (2013, p. 73) aponta o desafio decorrente da formação docente:

O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta e termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. A maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão mal preparados para lidar com tal heterogeneidade escolar. Caso se comente, entre os alunos dos cursos de formação, sobre as atuais políticas de inclusão escolar, o que se nota é o sentimento de apreensão entre os mesmos (situação que experimento com frequência em minhas aulas com os alunos da Graduação). Isso acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los a lidar com essa diversidade.

Conforme a citação acima, a resistência do professor encontra fragilidade na sua formação superior, que não foi suficiente para fazê-lo ter atitudes pautadas no conhecimento sobre a inclusão do estudante com deficiência. Saber o que fazer com o planejamento do currículo ao ter educandos com necessidades específicas na classe comum é competência do docente que não foi preparado na sua formação.

Ao longo deste estudo, percebe-se a necessidade de diferenciar a educação especial da educação inclusiva. Assim, a educação especial pode ser encontrada em escola especiais, feitas especificamente para uma pessoa com deficiência. Esse atendimento pode ocorrer também dentro do ensino comum, realizado nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno. Quanto a educação inclusiva, se refere a todo processo de ensino e aprendizagem, como também às questões estruturais da escola, que promovam a inclusão da pessoa com deficiência em todos os espaços, com oportunidades de convivência em um ambiente plural e coletivo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, faz importantes colocações a respeito da formação de docentes para o exercício da educação inclusiva. Essa diretrizes apontam para uma formação de professores voltadas para diversidade e para o trabalho em grupo, e considera quatro competências para o professor ter capacidade para atuar na classe comum, com crianças com necessidades educacionais específicas, são elas: 1- perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes; 2- flexibilizar as ações pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento; 3- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; 4- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No seu Art. 13, inc. VIII direciona a articulação entre o professor do AEE e o

professor da classe comum, ao trabalhar em colaboração na disponibilidade dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade partilhando estratégias que promovam a participação dos estudantes na atividades escolares.

3.2 Trabalho docente para a integração e o desenvolvimento da aprendizagem da criança com TEA

Ao falar de estudantes com TEA, entende-se que, em se tratando de crianças e adolescentes, os prejuízos e o desenvolvimento podem ser muito diferentes entre si. Há aquelas que apresentam ausência de comunicação e reciprocidade social, muitas estereotipias e rigidez mental, outros utilizam a fala, embora com dificuldades, com alto funcionamento em áreas de interesse, poucas estereotipias e menos rigidez mental (BELISÁRIO FILHO, 2010). Assim,

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ‘idéias’ sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever o impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis. (BEREOHFF, 1994, p. 22).

Uma criança com TEA, no ambiente de sala de aula configura-se, predominantemente, como um desafio para o docente. As vivências significativas proporcionadas pelo espaço escolar, as atividades, as relações interpessoais, contribuirão para a aprendizagem da criança autista. O primeiro contato pode ser paralisante, carregadas de sentimento de impotência, angústia e até a convicção de que é impossível a escola e os professores contribuírem para o desenvolvimento daquela criança. Para o educador:

Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e habilidades do educador. Como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a se comunicarem, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas; para retirá-los de seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo? (BEREOHFF, 1994, p. 22).

Por parte dos professores, é importante considerar o nível de desenvolvimento da criança ou do jovem autista, ao selecionar os objetivos a serem trabalhados. Na maioria, não existe muito interesse nas atividades escolares habituais e, por essa razão, a observação de comportamento constitui-se no recurso mais eficaz para conhecer essas crianças. Bereohff (1994, p. 22) indica alguns aspectos para serem identificados:

[...] formas de explorar o meio; Maneira de relacionar-se com as pessoas; Maneira de relacionar-se com os objetos (se há uso funcional dos mesmos, preferências, etc.); Nível de interação em situação não estruturada; Desenvolvimento da comunicação; Alterações motoras (estereotipias, autoagressão); Rituais; Jogos.

Destaca Bereohff (1994, p. 22) que, ao educar uma criança autista, pretende-se “desenvolver ao máximo suas habilidades e competência favorecer seu bem-estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproxima-la de um mundo de relações humanas significativas”. Quanto à postura dos professores diante das diferenças dos estudantes, acentua Belisário Filho (2010, p. 35) que:

Se nos mantivermos inflexíveis mediante as diferenças de nossos alunos e esperarmos que simplesmente se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, contribuiremos pouco para o desenvolvimento de novas competências em cada um deles. Se isto é uma realidade da prática pedagógica, com qualquer aluno, para efetivar a inclusão escolar daqueles que apresentam TGD*, tal perspectiva torna-se ainda mais evidente e a transformação das práticas escolares passa a ser imprescindível.

É nesse momento que se questiona a rotina de trabalho. É difícil, mas tem que se admitir que, por vezes, se desvaloriza a função de apresentar aos estudantes o melhor da competência de ensinar. É na prática pedagógica que se deve melhorar, na apropriação de conhecimento ou nos termos técnicos do trabalho docente. Precisa-se fazê-lo, se espera-se desenvolver as habilidades dos educandos. “Quanto menos a criança vivenciar processos mediadores ou relações interativas de natureza cognitiva, linguística e cultural, tanto maiores serão as probabilidades do surgimento de dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo” (BEYER, 1996, p. 82). Destarte, o trabalho docente deve compreender esse universo na tentativa de melhorar o desempenho intelectual e social do estudante com autismo.

É pertinente ter um olhar pedagógico para o estudante com TEA porque, mesmo que o docente, em sua formação, não tenha tido acesso ao conhecimento científico acerca do Transtorno do Espectro Autista, a capacitação, em meio ao exercício da profissão, faz-se favorável a uma educação adequada. Reitera Cunha (2016, p. 25) sobre a relevância do conhecer o assunto TEA:

A formação do educador e o seu conhecimento científico a respeito do assunto tornam-se essenciais para a identificação da síndrome. Da mesma sorte, sua capacitação pedagógica no exercício docente possibilitará uma educação adequada. Apesar de níveis de comprometimentos dissimilares, é comum o aluno com autismo apresentar algumas características mais marcantes que inicialmente poderão

interferir na sua aprendizagem: o *déficit* de atenção, a hiperatividade, as estereotipias e os comportamentos disruptivos.

Portanto, o que fazer ao se deparar com a situação de ter estudante com TEA na classe? A primeira coisa a fazer é conhecê-lo, saber quais são os seus gostos, interesses e pelo que tem afeto. Utilizar as áreas de interesse para introduzir conhecimentos e canalizar a atenção conduz como um dos caminhos para desenvolver atividades pedagógicas. Cunha (2016) sugestiona trabalhos artísticos como um aliado na estimulação da capacidade de concentração, pois os canais sensoriais constituem essenciais receptores da aprendizagem.

Como abordado nesta pesquisa, parece ao professor extremamente difícil lidar com os comportamentos disruptivos, ao considerar todo o contexto em que está inserido: as salas com superlotação e apenas um único docente para conduzir o processo pedagógico. Por isso, Cunha (2016, p. 26), assinala que “precisamos de formação profissional, capacitação humana e de políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da educação inclusiva”. Abaixo, destacam-se algumas alternativas de Cunha (2016) para ajudar o docente:

- não se alterar e não valorizar as reações excessivas;
- redirecionar a atenção e a ação do estudante;
- falar baixo, manter o mesmo tom de voz e o contato visual;
- corrigir ensinando, não reprimindo;
- disciplinar a atividade, e não imobilizar o estudante, pois ele precisa confiar no seu professor.

A conduta do ser humano baseia-se na memória social para direcionar o comportamento. De acordo com o ambiente, as ações e o modo de enxergar o local são conectadas a partir do contexto das relações. As atitudes são executadas de acordo com o que é socialmente adequado. A conduta social da pessoa com TEA nem sempre ocorre de acordo com a situação em que está inserido. Sucedem uma fixação por detalhes específicos, ao agir por causa do estímulo que recebe de objetos ou da situação. Cunha (2016, p. 28) completa:

Assim, a pessoa com autismo passa a ter uma relação singular com tudo que é externo. Fixa-se em rotinas que trazem segurança, não interage normalmente com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseia objetos adequadamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas. Aprende de forma singular. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento.

Em alguns casos, o mais interessante é trabalhar aspectos comportamentais do dia a dia, envolver na sua rotina usos e costumes cruciais para a sua autonomia. É preciso levar em conta que a independência é dos pontos que devem ser trabalhados com as pessoas com TEA, principalmente nas ações básicas do cotidiano, como: escovar os dentes; vestir-se; aprender o caminho para casa; pegar um transporte público, pedir informações; tomar banho e estabelecer, na rotina, regras que contribuam para a sua inclusão em espaços sociais variados.

De acordo com Cunha (2016), as pessoas com TEA têm a tendência de seguir uma rotina e regras. No entanto, o autor aponta que as rotinas devem ser quebradas quando se revelarem atitudes prejudiciais. A rotina é importante para qualquer criança, pois ter horários para cada atividade do dia colabora para o seu desenvolvimento, porém, ao mesmo tempo que é importante manter uma rotina, é relevante também mudá-la, visto que as mudanças fazem parte da vida.

Nesse contexto, é preciso pensar em quê estão apoiadas as práticas docentes, tendo em vista que a inclusão gera uma demanda de questões no tocante ao seu lugar na escola. Cunha (2016) explica que existem muitas carências com relação à formação docente, pois não há a consolidação teórica específica, e que as instituições formadoras demonstram uma formação fragmentada com diferentes abordagens. A respeito dos saberes docentes, Tardif (2012 apud CUNHA, 2016, p. 44) comenta:

[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal) e o que fazem. O ser e o fazer aparecem não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. Os professores não usam o saber em si, mas saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio de mecanismos sociais.

O autor supracitado observa que os docentes, antes mesmo de se formarem, receberam influências comportamentais nas salas de aula que frequentaram quando eram estudantes. Em outros termos, “o professor de hoje foi o aluno de ontem. Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2012 apud CUNHA, 2016, p. 44).

Os saberes dos professores têm diversas origens, dependentes das influências e das representações sociais. Podem partir da história pessoal, social, da sua subjetividade, dos grupos aos quais pertencem, das crenças, da família, da mídia, da cultura, entre outras. Tardif (2012 apud CUNHA, 2016) faz um quadro de como se reúnem esses conhecimentos:

Quadro 3 – Saberes dos professores

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|--|--|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

Fonte: Tardif (2012 apud CUNHA, 2016, p. 45).

O espaço dos professores configura-se como o local onde ele exerce os seus saberes originários da experiência cotidiana de trabalho. Dessa forma, ele constrói uma base da prática e da competência profissionais, pois “essa experiência é para o professor a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (CUNHA, 2016, p. 46). Os saberes construídos pela prática são para os docentes os mais importantes, mesmo que não possuam fundamentos teóricos.

Imagina-se que, para o docente, a inclusão escolar cause estranheza, haja vista que, de acordo com Tardif (2012 apud CUNHA, 2016), o professor é construído principalmente pelas suas experiências práticas e que, até pouco tempo, a inclusão não era amplamente discutida e executada na escola, pois poucas instituições escolares aceitavam estudantes com necessidades educacionais específicas. Se os docentes não tiveram essa experiência quando eram discentes, a inclusão escolar pode se tornar um processo estranho, não familiar. Com o estudante com TEA em sala, é facultado ao professor conhecimentos necessários para o exercício do seu trabalho. Conhecer o seu estudante e como ajudar a desenvolver as suas habilidades educacionais tornam-se competência profissional (CUNHA, 2016).

Se o professor não tem esses saberes e competências, como realizar a sua prática docente? Com base em Tardif (2012 apud CUNHA, 2016, p. 47), ao saber que é “exatamente porque o antigo é reutilizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem”, que os caminhos pedagógicos trilham os mesmos caminhos. Desse modo, os saberes incorporam diferentes formas que passam pelas práticas escolares, como:

- saberes ideológicos, que impregnam a formação docente, produzidos em grande parte pelas ciências da educação;
- saberes curriculares, que são incorporados ao trabalho do professor pelas instituições educacionais;
- saberes experienciais, que são produzidos e desenvolvidos pelo próprio grupo de professores (CUNHA, 2016).

Sobre a literatura pedagógica para educação especial, Cunha (2016) afirma serem poucas ligadas à prática docente. A maior parte dos conteúdos é proveniente da área médica, sendo assim, o “professor fica sem suporte específico para o trabalho docente. O aluno da educação especial precisa dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado com metodologia, literaturas e materiais” (CUNHA, 2016, p. 48).

Dessa falta de apoio, a possibilidade da inclusão escolar é colocada em dúvida. É possível educar uma criança com necessidades educacionais específicas? É possível que essa criança aprenda? O que é mais importante: a socialização ou a aprendizagem? Algumas dessas questões fazem parte do fazer pedagógico do docente. Quanto ao ensino do estudante com transtorno espectro autista, Cunha (2016, p. 49) esclarece o seguinte:

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação. Quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno.

Quando se pensa que os saberes pedagógicos para a prática em sala estão consolidados, novos desafios surgem, que tiram o profissional da educação da sua situação de comodidade e, mesmo que não tenha os saberes necessários de imediato, se incorporam novos ao trabalho docente, por meio da realidade que se apresenta.

Por mais que seja um desafio ao professor, o afeto no que se faz é imprescindível, a satisfação pessoal é resultado da relação de afeto que é construída em determinada situação. “O afeto é científico: ao consumar o afeto, o cérebro recompensa o corpo por meio da sensação de prazer e de alegria. Ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos que possuímos.” (CUNHA, 2016, p. 100). À vista disso, ao utilizar-se:

[...] dos afetos naturais do aluno com autismo para educá-lo é canalizar suas emoções para o processo pedagógico. É trazer para o campo da educação o seu interesse e amor. As emoções deflagram mecanismos na memória que ajudam a conservação do aprendizado escolar. Um aluno que ama aprender aprende melhor; um professor que ama ensinar ensina melhor. (CUNHA, 2016, p. 100).

O que é feito com afeto demonstra resultados mais significativos. As pessoas com TEA também têm inteligências como qualquer outra pessoa. A inteligência é algo que, ao longo da vida, vai se adaptando, por meio das modificações anatômicas do cérebro. Mesmo que se apresentem alguns casos com um quadro de transtornos de alta severidade, é possível que esse estudante aprenda e desenvolva habilidades. Diante dos estímulos emocionais, todo estudante poderá se desenvolver com o auxílio do trabalho escolar (CUNHA, 2016). Com relação às avaliações por Quociente de Inteligência (QI), Cunha (2016, p. 101) elucida:

Não por coincidência, o teste do QI surgiu na escola que objetivava saber prematuramente quais os alunos que iriam ter sucesso e os que iriam fracassar nas séries primárias. Isso ocorreu nos anos 1900, em Paris. Todavia, quem atua na educação de alunos autistas, com deficiência, transtornos comportamentais ou dificuldades de aprendizagem descobre que mesmo uma pessoa com limitações (Quem não as tem? Todos têm!) não é desprovida de talento natural. E estimular esse talento, desenvolvê-lo, fazer relações educacionais entre áreas carentes do indivíduo e habilidades é papel da escola. Este é um ponto em que o trabalho pedagógico se revela afetivo, pois naturalmente esses alunos são prodigiosos nas habilidades que mais amam.

Todavia, quando uma criança chega à escola, se depara com um currículo construído, com as áreas a serem desenvolvidas estabelecidas, estipulado no que o estudante deve aprender e não no conhecimento que o motiva. A motivação para ir à escola e aprender perde o significado, já que uma “pedagogia assim se faz com que o prazer e a peculiaridade de cada um fiquem em segundo plano, quando deveriam ter melhor destaque, porque são motores da aprendizagem” (CUNHA, 2016, p. 101).

Destarte, é preciso compreender que a criança com autismo é como qualquer outra, porém com especificidades que devem ser trabalhadas para alcançar o seu desenvolvimento integral. Os níveis de aprendizagem apontados por Piaget também se aplicam a elas. As palavras “inclusão” e “aprendizagem” no contexto escolar são similares, visto que o ato de incluir supõe o processo de aprender. Assim, cabe ao professor criar vínculos que motivem o estudante a manter o interesse na escola e dar direcionamento ao educando com TEA, fundamentado em uma pedagogia inclusiva. Destarte, Vygotsky (2010, p.116) sobre o ambiente escolar:

[...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.

Não se quer dizer que a criança só se desenvolverá na escola, e nem que aprendizagem depende dela, mas os processos de aprendizagem relacionados aos estímulos do ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento da criança.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este é o capítulo reservado para falar das definições sobre o método adotado nesta pesquisa e, por conseguinte, as definições quanto às técnicas de coletas de dados e às formas de análise, assim como representação dos resultados.

4.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa *Educação inclusiva: o trabalho docente no atendimento ao estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA* adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como método o estudo de caso, no intuito de permitir que o investigador foque um caso e retenha “uma perspectiva holística e do mundo real” e demonstre as “funções explicativas e não apenas as descritivas ou exploratórias” (YIN, 2015, p. 4).

O estudo de caso difere-se dos outros tipos de estudos, levando-se em consideração que a “sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada.” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Com o estudo de caso, pretendeu-se compreender a realidade social por meio do conhecimento lógico formal e outros tipos de conhecimentos. Dessa maneira,

[...] como as instituições, sensações e impressões – o estudo de caso é estruturado de tal maneira a permitir a manifestação dessas várias formas de conhecimento e de favorecer o desenvolvimento de interpretações alternativas. Assim os relatos de estudo caso devem conter uma grande massa de dados brutos suficientemente ricos para admitir subsequente interpretação. Devem também descrever os métodos de trabalho empregados assim como o processo de triangulação utilizado pelo pesquisador para que seja possível julgar a validade e os vieses da informação. (ANDRÉ, 1984, p. 54).

É importante destacar que esta pesquisa se destinou a investigar como se configuram a inclusão e a aprendizagem de crianças com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino comum, na visão dos docentes e quais as condições de trabalho docente para favorecer essa inclusão e aprendizagem.

Inicialmente, para a execução do estudo de caso, formulou-se a problemática por meio de um longo processo de reflexão e de imersão em fontes bibliográficas adequadas, além de experiências vividas na condição de professor em formação. Após a definição do problema e ter atestado a exequibilidade da pesquisa, o passo seguinte foi a construção do aporte teórico.

Sendo assim, esta pesquisa também tem caráter bibliográfico, ainda que se utilize de outros delineamentos de método. Cabe destacar que alguns autores foram imprescindíveis para a elaboração da fundamentação teórica, como: Alarcão (2007), Bereohff (1994), Beyer (2013), Carvalho (2002), Cunha (2016), Fávero (2013), Ferreira (2005), Mantoan (2006), Martins (2008), Pires (2008), Riviére (2004), entre outros que contribuíram para uma base sólida desde trabalho.

Desse modo, é de interesse desta pesquisa expor os pontos de vistas dos diferentes participantes diante da problemática aqui apresentada, para que seja possível compreender a situação na sua complexidade, ao utilizar o estudo de caso como método adequado à problemática retratada. O cenário investigado contou com duas escolas municipais de São Luís/MA, dispondo do questionário de perguntas abertas como instrumento para a coleta de dados e da observação em sala sem intervenção. Desse modo, ao recolher esses dados do estudo, realizou-se a análise de conteúdo.

Nesse panorama, foram colaboradores desta pesquisa oito (8) professores com ou sem formação em AEE. Para preservar a identificação das escolas, serão utilizados nomes fictícios ou letras, sendo denominadas Escola A e Escola B, mais bem descritas no próximo capítulo. Além disso, a fim de preservar as imagens e identidades dos docentes que contribuíram para esta pesquisa, por meio do questionário (Apêndices A, B e C), esses participantes serão nomeados, aqui, como P1, P2 e assim consecutivamente.

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que tem a preocupação em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno em foco. Como aponta Gil (2002, p. 42), as pesquisas descritivas são aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo, são “incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis.”. Desse modo, esta pesquisa enquadra-se nessa característica descritiva, considerando que faz uma descrição das duas escolas, dos estudantes e de professores, além de estudar o fenômeno por meio dos colaboradores da pesquisa e pelas observações.

Em consonância, esta pesquisa também tem caráter explicativo, pois uma “pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2002, p. 43). Logo, dedicou-se a entender o fenômeno da educação inclusiva em duas escolas municipais a partir da contribuição da vivência dos docentes com estudantes com TEA.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentar-se-ão os resultados obtidos nesta investigação, realizada em duas escolas da rede municipal de São Luís/MA. A seguir, tem-se a descrição das escolas e a análise dos questionários respondidos pelo(a)s professore(a)s.

5.2 Caracterização das escolas

A escola A está situada no Bairro do Cohatrac, possui atualmente cerca de 1.427 estudantes matriculados nos três turnos de funcionamento, distribuídos em 49 turmas. Em geral, a infraestrutura está bem conservada, com exceção da quadra de esportes que está impossibilitada de ser usada e os banheiros carecem de reforma. Quanto ao quadro de funcionários, a instituição conta com cerca de 120 colaboradores, efetivos e prestadores de serviço, sendo: 1 diretora, 2 diretoras adjuntas, 2 coordenadoras, 6 porteiros, 4 zeladores, 5 cozinheiras, 6 apoios pedagógicos, 6 auxiliares administrativos e 88 professores.

A escola B é de dependência municipal, que se encontra localizada no Bairro do Turu. Atualmente, atende a 72 estudantes com deficiência, sendo que, destes, 8 estudantes possuem o TEA. A instituição dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncional onde os estudantes com deficiência recebem AEE no turno oposto ao que estudam, e ainda, dois cuidadores, que são profissionais capacitados responsáveis pela higiene, locomoção e alimentação dos estudantes com deficiência.

Sobre a presença de estudantes com TEA nas escolas investigadas, a tabela abaixo informa o quantitativo de educandos identificados na escola A:

Tabela 1 – População de estudantes da escola A

| Escola A | |
|-------------------------------------|-------|
| Total de estudantes da escola polo | 1.427 |
| Total de estudantes com deficiência | 18 |
| Total de estudantes com TEA | 5 |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A respeito da presença de estudantes com TEA nas escolas investigadas, a tabela a seguir informa o quantitativo de estudantes identificados na escola B:

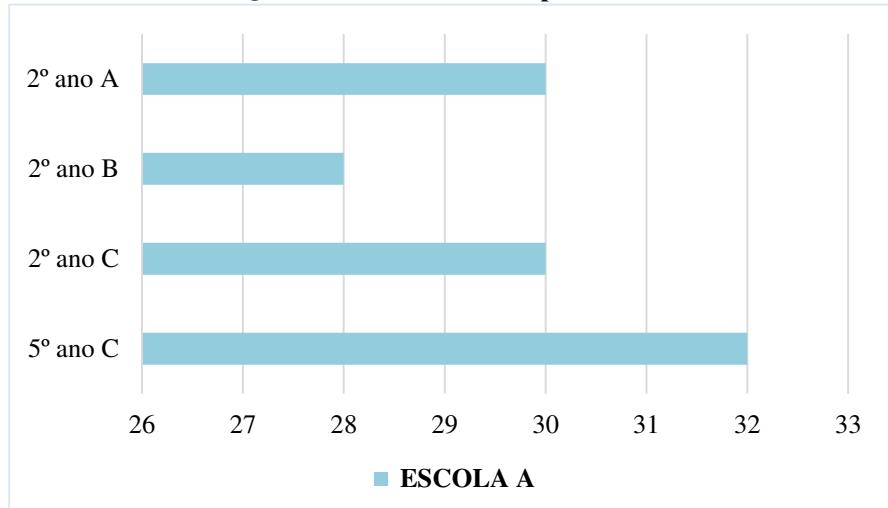
Tabela 2 – População de estudantes da escola B

| Escola B | |
|--|------------------|
| Total de estudantes da escola polo | 823 estudantes |
| Total de estudantes da escola polo e mais 3 anexos | 1.559 estudantes |
| Total de estudantes deficientes | 72 estudantes |
| Total de estudantes com TEA | 8 estudantes |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Os gráficos, a seguir, destacam a quantidade de estudantes de cada docente que respondeu ao questionário, nas duas escolas. Por esse motivo, é importante frisar que, de acordo com as informações dos coordenadores das escolas, cada turma tem pelo menos um estudante com TEA.

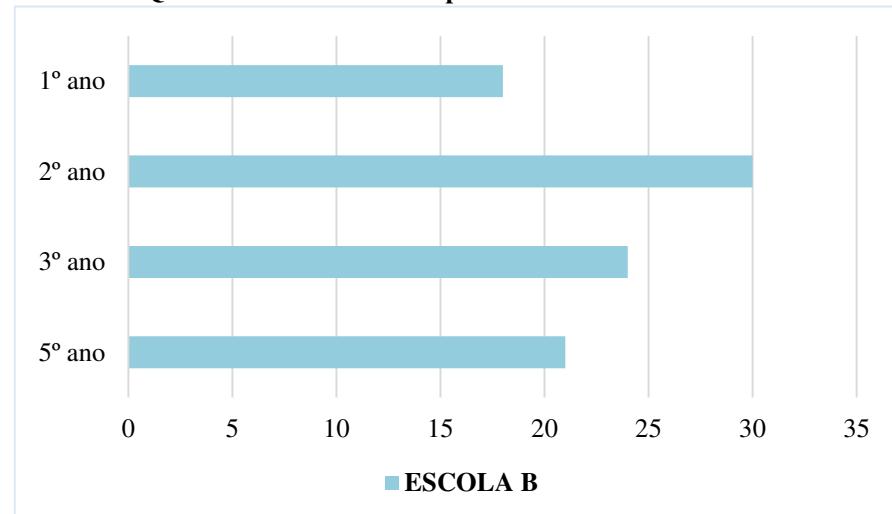
Na escola A, todas as turmas têm em torno de 28 a 32 estudantes em sala, incluindo um estudante com autismo, como é possível visualizar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes por turma da escola A

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Na escola B, a quantidade de estudantes varia entre 20 a 30, incluindo nessa contagem a presença de educandos com TEA, conforme gráfico 1.

A maioria das turmas, conforme observação nas salas, tem mais de um estudante com necessidades educacionais específicas, em média cerca de dois a três estudantes com deficiência em uma mesma sala. A seguir, o gráfico 2 corresponde à escola B:

Gráfico 2 – Quantidade de estudantes por turma com estudante TEA da escola B

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Nesse sentido, a faixa etária dos estudantes é requerida para saber se existe a distorção idade-série. Convém ressaltar que as turmas avaliadas foram do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais no ensino comum. Em apenas duas turmas, foi encontrada distorção idade-série de estudante com TEA.

Tabela 3 – Faixa etária dos estudantes das duas escolas pesquisadas

| Faixa etária | |
|--------------|-----------|
| Escola A | 7-12 anos |
| Escola B | 6-11 anos |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Após a explanação detalhada dos aspectos das escolas, o subtópico abaixo se detém em analisar o trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar.

5.2 O trabalho docente nas escolas investigadas

No tópico anterior, foi possível analisar um quadro geral dos aspectos da escola e dos estudantes. Portanto, preliminarmente, esta pesquisa teve como participantes oito professores — sendo quatro em cada escola, como se vê na tabela abaixo:

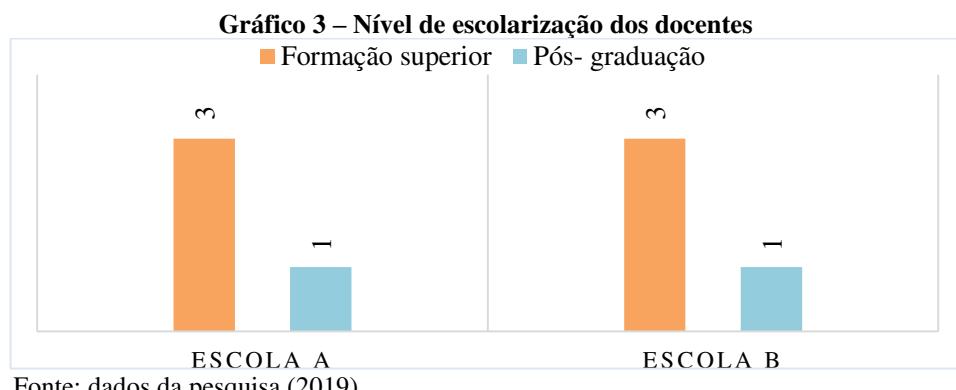
Tabela 4 – Amostra da população de docentes

| | Escola A | Escola B |
|--|----------|----------|
| Quantidade de docentes com estudantes autistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 4 | 4 |
| Total de docentes nos Anos iniciais do Ensino Fundamental | 89 | 25 |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

É visível que o quantitativo de professores que participaram da pesquisa é reduzido em comparação à quantidade total. Contudo, o estudo se limitou ao público de um único turno: o matutino. Sendo assim, o total de docentes presentes no quadro corresponde a todos os turnos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na escola A, o Ensino Fundamental Anos Iniciais funciona nos turnos matutino e vespertino; na escola B, funciona somente no turno matutino.

Para caracterizar o trabalho docente analisado nesta pesquisa, convinha conhecer o perfil de professores que atuam nas escolas participantes. Por isso, primeiro, identificou-se a escolarização dos professores.



Percebe-se que todos os docentes têm nível superior e, destes, dois tem pós-graduação, um em cada escola, conforme o gráfico 3. Para a melhor atuação do docente com estudantes com TEA ou com qualquer outra deficiência, seja ela física ou intelectual, a especialização em AEE é fundamental para uma melhor compreensão do estudante e, por conseguinte, um trabalho com um olhar inclusivo, direcionado para as especificidades de cada um.

À vista disso, a análise dos dados obtidos pelos questionários será dividida por categorias, com a finalidade de facilitar a compreensão do fenômeno. Abaixo, apresenta-se a descrição das categorias escolhidas de acordo com o tema em questão:

| Quadro 4 – Categorias de análise das respostas dos questionários | |
|--|--|
| Educação inclusiva do estudante com TEA na perspectiva dos docentes | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação docente • Docentes com especialização em AEE • Aprendizagem de estudantes com TEA • Apoio multiprofissional • Participação familiar • Inclusão escolar | |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Sobre o resultado dos questionários, o quadro 6, referente à escola A, e o quadro 7, referente à escola B, encontram-se nos apêndices para consulta. As perguntas procuraram enxergar a visão da escola inclusiva por meio dos docentes, que voluntariamente deixaram as suas experiências.

Todavia ocorrem algumas incoerências entre docentes e coordenação pedagógica. Na primeira pergunta, dos oito docentes que responderam ao questionário, um(a) relatou não ter estudante com autismo em sua classe. Porém, a coordenação pedagógica relatou de forma diferente ao informar a presença de um estudante com TEA, além de outros estudante com DI — o que pode ter causado confusão.

Em consonância ao exposto nos quadros 6 e 7, localizados em Apêndices, na segunda pergunta que se refere a experiências anteriores com estudante com TEA, apenas um(a), entre o(a)s oito docentes, não esteve com estudante com TEA em sala de aula. Quando perguntado, na questão três, a respeito da inclusão do estudante com TEA na rotina escolar, algumas respostas contemplaram a visão de alguns autores citados nesta pesquisa, como Beyer (2013). A seguir, transcrevem-se algumas das respostas do(a)s professore(a)s:

P2 – O autista é um aluno como os outros onde é inserido na rotina diária de aprendizagem dentro de seus limites, com atividades diferenciadas. (ESCOLA A, informação verbal).

P4 – O aluno apresenta autismo leve, logo não necessita de atividades particulares no que diz respeito à aprendizagem e segue a rotina estabelecida sem maiores dificuldades. (ESCOLA A, informação verbal).

P5 – Todos os meus alunos com ou sem deficiência seguem a mesma rotina, porém faço algumas atividades diferenciadas. (ESCOLA B, informação verbal).

P8 – A rotina é igual para todos. Os alunos autistas no geral, possuem grau leve e se adaptaram à rotina. Apenas um deles (com menos terapia) precisa de atenção individual. (ESCOLA B, informação verbal)

A maioria na pergunta em destaque citou que faz atividades diferenciadas com estudantes com TEA, quando apresentam a necessidade de serem adaptadas. Beyer (2013, p. 71) aborda acerca da ideia da alteração do currículo:

A ideia que transparece é a do currículo menos alterado possível, ou seja, a preservação do currículo vigente no sistema regular de ensino, porém com suficiente flexibilidade para possibilitar adaptações conforme as necessidades dos alunos. A conclusão não é do paradoxo ou da contradição, porém do equilíbrio possível para o atendimento escolar do aluno com necessidades especiais.

É importante destacar que, na rotina na classe escolar, deve haver inclusão, e não o contrário. À vista disso, de acordo com a fundamentação desta pesquisa, “incluir” é sinônimo

de aprendizagem, no sentido de que é um direito que pertence a todos. A saber, algumas colocações do(a)s docentes sobre aprendizagem do estudante com TEA:

P1 – Falta de recursos. (ESCOLA A, informação verbal).

P2 – Compreendo como sendo uma aprendizagem mais específica, mais centrada e individual de acordo com as necessidades do aluno com TEA. (ESCOLA A, informação verbal).

P4 – A aprendizagem depende do grau de transtorno apresentado, necessitando de atividades direcionadas para aprendizagens específicas, devendo-se considerar, principalmente os aspectos referentes à socialização, que darão condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. (ESCOLA A, informação verbal).

P5 – Os alunos com TEA tem capacidade como qualquer outro aluno, eu não os diferencio, nem com TEA, nem com Down, nem com qualquer outra deficiência dos demais. O que a gente faz: trabalha em algumas situações com atividades diferenciadas, mesmo aqueles que não tem deficiência. Eu tenho aluno que adentra aqui e não conhece nem o A, não sabe uma letra, então são níveis de conhecimento diferentes. Duas vezes na semana, eu faço atividade diferenciada por nível, ou seja, para atender à necessidade de cada aluno. E com os alunos deficientes não é diferente. (ESCOLA B, informação verbal).

P7 – A aprendizagem se dá com figuras e sua relação com palavras simples, material lúdico. (ESCOLA B, informação verbal).

P8 – Dependendo de cada aluno pode ser difícil. Cada um reage diferente a estímulos (sejam visuais, auditivos etc.); conquistar a confiança desse aluno também é complicado. (ESCOLA B, informação verbal).

Para alguns desses professores, a aprendizagem do estudante com TEA está ligada ao uso de recursos e talvez aponte esse fator um como empecilho para executar o seu planejamento de aula, pela falta de recursos — não tendo sido descritos quais. Outro(a)s entenderam a aprendizagem desse estudante como sendo específica e individual que depende do nível de comprometimento apresentada pelo transtorno. Acerca da aprendizagem do estudante com TEA, Cunha (2016, p. 125) esclarece:

O seu processo de aquisição do saber é semelhante ao de qualquer outro educando. Porém, como viemos enfatizando, no que tange à atenção, nem sempre o foco está naquilo que o professor apontar ou falar. Nesses casos, será sempre preciso canalizar seus afetos para o processo de ensino. O afeto é o melhor canalizador da atenção. Daí, também, a importância da observação, para sabermos o que fazer.

Além disso, alguns participantes afirmaram que o educando com TEA tem a mesma capacidade de aprender que qualquer outro estudante, mas os docentes não deixam de trabalhar atividades diferenciadas por nível de aprendizagem, independentemente se os estudantes com ou sem deficiência. Por esse motivo, a pergunta oito foi sobre o pensamento do(a)s docentes a respeito da possibilidade do desenvolvimento do estudante com autismo no ambiente escolar regular:

P1 – Depende, pela idade e tamanho. (ESCOLA A, informação verbal).

P3 – O cognitivo depende de muitos fatores para que ela ocorra. (ESCOLA A, informação verbal).

P4 – Sim, no entanto somente o ambiente escolar regular não garantirá esse desenvolvimento. É necessário que aluno faça acompanhamentos terapêuticos que possam auxiliar e aliar-se ao que é feito em sala de aula. (ESCOLA A, informação verbal).

P5 – Sempre. Não só para os deficientes, para os que não possui deficiência também. Nasceu gente, tem condição de aprender. (ESCOLA B, informação verbal).

P6 – Sim, mediante um envolvimento de toda uma equipe multidisciplinar. (ESCOLA B).

P8 – Sem outras terapias paralelas, acho bem difícil. Mas no geral, a promoção de interação social é o ponto chave dessa inclusão, a meu ver. (ESCOLA B, informação verbal).

Na maior parte das respostas, o desenvolvimento da criança com TEA está relacionado ao acompanhamento terapêutico e de uma equipe multidisciplinar. Para outro(a) professor(a), todos têm condição de se desenvolver no ambiente escolar. A escola é o ambiente considerado adequado para o desenvolvimento da criança com TEA, como corrobora Cunha (2016, p. 66):

Na escola, os jogos são propícios para a descoberta de limites e de valores sociais. Estimulam a linguagem pela interação, nos momentos descontraídos e até nos momentos quando discentes discutem regras para brincadeiras. Vemos isso nos textos de Vygotsky. O brincar da criança projeta as atividades adultas da sua cultura que pressupõem seus futuros papéis e valores. O brinquedo e a instrução escolar criam, por meio da interação, o desenvolvimento de funções sociais ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação, podendo ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento.

No questionário, perguntou-se, ainda, sobre a formação específica para trabalhar com crianças com TEA, como no caso do curso de AEE⁵, formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) ou pela própria instituição escolar e as formações buscadas pelo profissional da educação. Do(a)s oito docentes apenas dois responderam que possuem formação especializada, no entanto um(a) respondeu que tal formação ocorreu na graduação, o que não caracteriza como formação continuada. Atinente à formação docente, Pietro (2006, p. 56) relata que

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais. Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimento atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com

⁵ O curso de AEE é obrigatório somente àquele professor que trabalha na sala de recursos multifuncionais. Para o professor da sala regular, não é obrigatório, porém serve como conhecimento para trabalhar com alunos com deficiência física e intelectual no exercício da sua didática.

base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Foi perguntado qual conhecimento possuem para ensinar estudantes com TEA, pois, como visto, a maioria não tem formação voltada para a educação especial. Do(a)s oito, apenas um docente não respondeu a essa pergunta. Em suma, as respostas foram que o conhecimento é buscado nas leituras de artigos, reportagens direcionadas, estudo em livros e em *sites* especializados. No entanto, um(a) docente relatou que “pouco conhecimento se tem sobre isso”. (P2, informação verbal).

Sobre as facilidades e as dificuldades percebidas no exercício da sua didática com o estudante com TEA, alguns colocaram como facilidade o fato de terem uma cuidadora para ajudar com as necessidades motoras, outro(a)s apontaram que os seus estudantes com TEA são verbais e é importante estabelecer uma relação de confiança. Um(a) docente não encontrou facilidades e outro(a)s só relataram as dificuldades descritas a seguir.

As dificuldades encontradas pelo(a)s docentes foram o tempo apertado para fazer intervenções pedagógicas com os seus estudantes com TEA. Outra dificuldade é o excesso de estudantes em sala, como também relataram que os estudantes com deficiência não rendem no período de quatro horas na escola e, por isso, a necessidade de um horário diferenciado. Foi apontada a falta de uma equipe multidisciplinar e recursos. Enquanto para um(a) professor(a), a confiança é uma facilidade para o seu trabalho; já para outro(a) conquistar a confiança e integrar o estudante com TEA na rotina de sala de aula são dificuldades para exercício da sua didática.

A nona questão refere-se aos fatores que podem contribuir ou prejudicar a didática do docente. Abaixo, um quadro demonstra as respostas:

Quadro 5 – Fatores que podem contribuir ou prejudicar o docente em sala

| Fatores que podem contribuir | Fatores que podem prejudicar |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uma cuidadora; • Formação continuada; • Acompanhamento técnico-pedagógico; • Conselhos pedagógicos das professoras da sala de recurso. | <ul style="list-style-type: none"> • Péssimas condições físicas da sala de aula; • Excesso de estudantes por sala; • Falta de recursos; • Falta de formações continuadas; • Ausência de estudantes com TEA por falta; • Quebra de rotina; • A falta de auxiliar de turma. |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Os fatores apresentados foram semelhantes entre os docentes; entre esses, o auxílio em sala foi o mais pronunciado como essencial para fazer um melhor trabalho. Nesse viés, foi

perguntado acerca da presença de uma equipe multidisciplinar na escola, todavia a maioria das respostas evidenciou a negação da existência dessa equipe. Em ambas as escolas, o mais próximo que se tem são as salas de recursos que atuam com crianças no turno contrário, não como reforço escolar, mas atuando como educação especial com professor(a)s formado(a)s em AEE. Do(a)s docentes, apenas um participante não respondeu a essa questão.

No que se refere à participação dos pais na rotina escolar, o(a)s docentes, em maioria, relataram que não participam, outro(a)s abordaram que os pais dos estudantes com TEA são presentes. No entanto, há aqueles que chegam a atrapalhar a aula, o que causa uma quebra na rotina da sala. Além do mais, comentaram que os pais deveriam informar o andamento do tratamento médico do filho aos docentes. A relação entre família e escola é primordial para o desenvolvimento do estudante com TEA, pois Cunha (2016, p. 117) ressalta que:

Na vida cotidiana, podemos propor tarefas para serem executadas em perfeita sintonia com a família, alcançando etapas previamente estabelecidas. Cada etapa superada demanda uma nova. Poderemos começar pelos afazeres diários que precisam ser realizados cotidianamente. Inicialmente, o que é mais importante aprender para outorgar autonomia deverá ser privilegiado. Ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição, os movimentos e outras habilidades.

Um relato interessante do(a) P8 sobre incluir conta que, no início do ano, houve um episódio de *bullying* na sala, então resolveu se sentar em círculo com os estudantes e conversar acerca das diferenças. Nesse círculo, encontrava-se o seu estudante com autismo que, tamanha reflexão na turma, resolveu dar seu testemunho espontaneamente, relatando ser uma criança com autismo e que a sua mãe não sabia e levou um bom tempo para descobrir, sabendo, agora, o porquê de se sentir diferente. No círculo, a criança se sentiu confortável para abrir-se para turma, pois teve uma abertura do seu docente.

O espaço escolar não pode ser um espaço educacional que continue a disseminar a discriminação, mas saber reconhecer que existem diferenças e valorizá-las. A inclusão escolar vem sendo mal compreendida, muitos profissionais da educação não veem a possibilidade da existência de uma escola inclusiva funcional. No entanto, é no espaço escolar que a criança desenvolve as suas habilidades e capacidades cognitivas e motoras, onde socializa e interage com o meio. Da mesma forma, essa oportunidade deve chegar ao estudante com TEA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva ainda é motivo de preconceito e encontra muita resistência pelos profissionais da educação. Com a lógica de produzir, abastecer o mercado capitalista, ascender à economia, são discursos propagados todos os dias. A escola faz parte dessa sociedade do consumo, com a função de formar pessoas competentes, que possam contribuir socialmente, independentes nas suas vidas. Pensam ser uma perda de tempo a presença de estudantes com deficiência, seja física ou intelectual na escola; afinal, não veem esses estudantes como bem-sucedidos.

Nesse sentido, a sociedade que atribui mais valor a coisas do que a pessoas acaba por ter ações excludentes, pela visão de que as pessoas com deficiência não aspiram uma qualidade de vida, que inclui: estudar, trabalhar e construir a sua vida. Esse pensamento também está na escola que não vê condições de desenvolvimento desse estudante nem se prepara ou se adequa para recebê-lo. Foi possível compreender, por meio do aporte teórico, que estar matriculado em uma instituição de ensino comum é um direito de todos e nenhuma escola pode negar a vaga, sujeito a punição.

Saber que os direitos fundamentais previstos na CF de 1988 são para todos, torna redundante a luta pela inclusão, mas também se comprehende que ela só existe porque há uma resistência na aceitação das diferenças. Não há só uma forma de aprender e não há só uma forma de ensinar. Todavia, é comum atender a todos como se fossem iguais em tudo.

Portanto, o objetivo deste trabalho foi analisar como se dá o atendimento de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino comum, confrontando a percepção de professores de duas escolas municipais de São Luís acerca da aprendizagem e da socialização. A pesquisa cumpriu esse objetivo, por meio da dedicação ao levantamento de dados pelos instrumentos de observação e questionário de perguntas abertas.

Assim, o contato com a escola foi fundamental para a constituição desta pesquisa com a visão dos profissionais da educação que, diariamente, estão com estudantes com necessidades educacionais específicas. Os objetivos específicos apontaram o caminho para a compreensão do fenômeno estudado; então, foram definidos conceitos e características do Transtorno do Espectro Autista pelos autores estudados, identificou-se o trabalho docente e os aspectos ligados ao atendimento que leve à inclusão de educandos com TEA, como também relacionou-se a inclusão com o trabalho docente sob a ótica de professores de duas escolas municipais de São Luís.

Como consequência, com o caminho delineado pelos objetivos específicos, tentou-se responder às questões inicialmente colocadas: como se configura a inclusão e a aprendizagem de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental na visão dos docentes e quais as condições de trabalho docente para favorecer essa inclusão e aprendizagem? A pesquisa demonstrou que a concepção dos professores relaciona a utilização de recursos pedagógicos ou o nível de comprometimento do transtorno como condições de aprendizagem.

Quanto à possibilidade de desenvolvimento do estudante com TEA no ambiente escolar, colocou-se que depende do cognitivo, da idade ou que pode ocorrer, porém aliado a terapias e à ação de uma equipe multidisciplinar. Um(a) docente chegou a relatar que não tinha como responder algo em que não acredita. Para muitos docentes, o lugar de uma criança com TEA não é na sala de aula, não se veem preparados para atender a esse estudante.

A falta de conhecimento é um dos fatores que geram a rejeição do estudante, pois não se pode ter concepções estabelecidas sem antes buscar entender esse educando. A empatia e a afetividade têm que estar associadas a esse processo educacional. Os resultados desmontaram, também, a existência de alguns fatores que podem prejudicar o trabalho docente, que foram relatados no questionário por eles mesmos, como: péssimas condições físicas da sala de aula; excesso de estudantes por sala; falta de recursos; falta de formações continuadas; ausência de estudantes com TEA por falta; quebra de rotina e a falta de auxiliar de turma.

Os professores também descreveram o que poderia favorecer o seu trabalho docente, como: uma cuidadora; formação continuada; acompanhamento técnico-pedagógico; conselhos pedagógicos das professoras da sala de recurso. Os relatos de que trabalham sozinho(a)s, que não têm apoio nem da equipe gestora ou da família do estudante eram constantes.

A escola é um ambiente delicado para se falar em inclusão, porque os seus próprios profissionais não acreditam que a escola inclusiva possa a vir existir. Porém, há concepções como aceitação das diferenças e o atendimento de qualquer estudante independentemente se ele tem ou não necessidades educacionais específicas, o que deveria fazer parte do pensamento da instituição de ensino. Destarte, esta pesquisa é apenas um início para novos questionamentos apresentados por meio dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>. Acesso em: 30 out. 2019.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes [online]**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar transtornos globais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- BEYER, Hugo. O método Reuven Feuerstein: uma abordagem para o atendimento psicopedagógicos de indivíduos com dificuldade de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 4, p. 79-89, 1996. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20947/000227617.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BEYER, Hugo. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BEREOHFF, Ana Maria. Autismo: uma história de conquistas. In: ALENCAR, Eunice (org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília, DF: Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994. p. 15-34.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº17/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 46, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FÁVERO, Eugênia. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17-27.

FERREIRA, Vicente. O que todo professor precisar saber sobre neurologia. São José dos Campos: Pulso, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MARTINS, Lúcia. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia *et al.* (org.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-26.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02. In: TISMOO. São Paulo: The Biotech Company, 2018. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doenças-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acesso em: 7 nov. 2019.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p.31-73.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia *et al.* (org.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-53.

RIVIÉRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, Brasília, DF, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de perguntas abertas aos docentes

QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS ABERTAS

Questionário de perguntas abertas destinado a contribuir com a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o trabalho docente no enfoque da aprendizagem com alunos do Transtorno do Espectro Autista-TEA em escolas municipais de São Luís**, desenvolvido pela aluna, Aline da Silva Filgueiras, estudante de Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão, campus São Luís. As escolas e seus respectivos colaboradores terão suas identidades preservadas e não divulgadas de acordo com a ética de pesquisa científica, passam a ter nomes fictícios.

Escola: _____

Cargo ou Função: _____

Nível de escolaridade _____

Especializações: _____

Quantidade de estudantes em turma: _____

Identificação do ano da turma: _____

Faixa etária (estudantes): _____

1. Tem algum estudante identificado com TEA? () sim () Não. Se sim, quantos? _____
 2. Já teve experiência anterior em sala de aula com estudante com TEA? () sim () Não.
 3. Como a rotina da sala de aula contempla o estudante com TEA?
- _____
- _____
- _____

4. De acordo com sua experiência como docente, como comprehende a aprendizagem do estudante com TEA?
- _____
- _____
- _____

- 5 Qual o conhecimento que possui para ensinar estudantes com TEA?
- _____
- _____

6. Teve formação específica para isso? () sim () Não. Se sim, onde obteve a formação?
- _____

7. Ao trabalhar com estudantes TEA, quais foram as facilidades e dificuldades percebidas?
- _____
- _____
- _____

8. Como educador, você acredita na possibilidade do desenvolvimento da criança com TEA no ambiente escolar regular?

9. Quais fatores podem contribuir ou prejudicar o exercício da sua didática com crianças TEA na sala regular?

10. Existe apoio multiprofissional no trabalho com o(a) estudante(a) TEA? Se sim, quais?

11. Como a família da criança com TEA participa da rotina escolar?

APÊNDICE B – Respostas dos docentes da escola A

Quadro 6 – Respostas dos docentes ao questionário da Escola A

(continua)

| Perguntas do questionário aos docentes | Respostas dos docentes |
|---|--|
| 1- Tem algum estudante identificado com TEA? | Todos os professores responderam sim. Com um (1) estudante TEA em cada sala. |
| 2- Já teve experiência anterior em sala de aula com estudante com TEA? | P1- Sim P2- Sim P3- Não P4- Sim |
| 3- Como a rotina da sala de aula contempla o estudante com TEA | P1- Com atividades diferenciadas, levando em consideração os objetivos a serem alcançados. P2- O autista é um aluno como os outros onde é inserido na rotina diária de aprendizagem dentro de seus limites, com atividades diferenciadas. P3- Tem dificuldade de entrar em sala de aula. P4- O aluno apresenta autismo leve, logo não necessita de atividades particulares no que diz respeito a aprendizagem e segue a rotina estabelecida sem maiores dificuldades. |
| 4- De acordo com sua experiência como docente, como comprehende a aprendizagem do estudante com TEA? | P1- Falta de recursos P2- comprehendo como sendo uma aprendizagem mais específica, mais centrada e individual de acordo com as necessidades do aluno com TEA. P3- Não respondeu P4- A aprendizagem depende do grau de transtorno apresentado, necessitando de atividades direcionadas para aprendizagens específicas, devendo-se considerar, principalmente os aspectos referentes a socialização, que darão condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. |
| 5- Qual o conhecimento que possui para ensinar estudantes com TEA | P1- Não respondeu P2- Na realidade nós docentes somos verdadeiros heróis, pois quando recebemos alunos com esse transtorno pouco conhecimento se tem sobre isso. P3- Pesquisa e estudo em livros e sites especializados. P4- Apenas os buscados individualmente em livros, artigos científicos, conforme meu interesse e as situações postas. |
| 6- Teve formação específica para isso? () sim () Não. Se sim, onde obteve a formação? | P1- Sim, na faculdade P2- Não P3- Não P4- Não |
| 7- Ao trabalhar com estudantes TEA, quais foram as facilidades e dificuldades percebidas? | P1- Dificuldades pela falta de recursos P2- No momento as facilidades é que agora temos uma cuidadora, onde a mesma é de grande ajuda na aprendizagem do aluno. As dificuldades é que não temos formações, a família não ajuda e não temos material específico. P3- A maior dificuldade está na disposição do tempo para orientá-lo nas atividades e fazer as intervenções necessárias. P4- Dificuldades quanto ao número de alunos em sala e o tempo disponível em realizar atividades direcionadas. |
| 8- Como educador, você acredita na possibilidade do desenvolvimento da criança com TEA no ambiente escolar regular? | P1- Depende, pela idade e tamanho. P2- Acredito que sim, dentro dos limites de cada aluno com TEA, porém, se o(s) aluno(s) com TEA estiverem num espaço mais propício acredito que sua aprendizagem transcorreria mais. P3- O cognitivo depende de muitos fatores para que ela ocorra. P4- Sim, no entanto somente o ambiente escolar regular não garantirá esse desenvolvimento. É necessário que aluno faça acompanhamentos terapêuticos que possam auxiliar e aliar-se ao que é feito em sala de aula. |

Quadro 6 – Respostas dos docentes ao questionário da Escola A

(conclusão)

| | |
|---|---|
| 9- Quais fatores podem contribuir ou prejudicar o exercício da sua didática com crianças TEA na sala regular? | <p>P1- Temos a cuidadora que ajuda a manter o aluno em sala de aula.</p> <p>P2- Salas cheias, calorenta, espaço não adequado, material não tanto apropriado.</p> <p>P3- A quantidade de alunos, a falta de recursos e materiais de apoio, falta de formações e acompanhamento de profissionais especializados.</p> <p>P4- Contribuir: formação e acompanhamento técnico que possibilitem um planejamento satisfatório para atender o aluno com necessidades educacionais especiais. Prejudicar: a quantidade de alunos e falta de acompanhamento especializado.</p> |
| 10- Existe apoio multiprofissional no trabalho com o(a) estudante(a) TEA? Se sim, quais? | <p>P1- Não</p> <p>P2- Quase nada, a não ser a cuidadora que se dedica especificamente ao aluno em sala, o que já é bom.</p> <p>P3- Não (no caso do meu aluno)</p> <p>P4- Não. A escola dispõe de salas de recursos, mas não contempla todas as especialidades.</p> |
| 11- Como a família da criança com TEA participa da rotina escolar? | <p>P1- A mãe é muito presente na escola, nos dando todo apoio.</p> <p>P2- Deveria ser mais presente, procurar saber como está o desenvolvimento escolar da criança e informar ao docente periodicamente como está seu tratamento médico, o que não ocorre.</p> <p>P3- Orientando e incentivando nas atividades realizadas.</p> <p>P4- Canal de comunicação entre pais e professores é aberto de modo que a família está em constante contato com o professor.</p> |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE C – Respostas dos docentes da escola B

Quadro 7 – Respostas dos docentes ao questionário da Escola B

(continua)

| Perguntas do questionário aos docentes | Respostas dos docentes |
|--|--|
| 1- Tem algum estudante identificado com TEA? | P5- Sim, um (1) TEA e dois (2) com Síndrome de Down. P6- Sim, um (1) aluno TEA P7- Não ⁶ P8- Sim, três (3) alunos TEA |
| 2- Já teve experiência anterior em sala de aula com estudante com TEA? | P5- Sim P6- Sim P7- Sim P8- Sim |
| 3- Como a rotina da sala de aula contempla o estudante com TEA | P5- Todos os meus alunos com ou sem deficiência seguem a mesma rotina, porém faço algumas atividades diferenciadas. P6- Tendo um planejamento diário contemplando toda a sala. P7- As atividades são adaptadas de acordo com as necessidades educacionais do aluno. P8- A rotina é igual para todos. Os alunos autistas no geral, possuem grau leve e se adaptaram à rotina. Apenas um (1) deles (com menos terapia) precisa de atenção individual. |
| 4- De acordo com sua experiência como docente, como comprehende a aprendizagem do estudante com TEA? | P5- Os alunos com TEA tem capacidade como qualquer outro aluno, eu não os diferencio, nem com TEA, nem com Down, nem com qualquer outra deficiência dos demais. O que a gente faz: trabalha em algumas situações com atividades diferenciadas, mesmo aqueles que não tem deficiência. Eu tenho aluno que adentra aqui e não conhece nem o A, não sabe uma letra, então são níveis de conhecimento diferentes. Duas vezes na semana eu faço atividade diferenciada por nível, ou seja, para atender a necessidade de cada aluno. E com os alunos deficientes não é diferente. P6- É uma aprendizagem que inicia com o laço de confiança. Pois. Dessa forma a criança se sente segura e aberta para as atividades. P7- A aprendizagem se dá com figuras e sua relação com palavras simples, material lúdico. P8- Dependendo de cada aluno pode ser difícil. Cada um reage diferente a estímulos (sejam visuais, auditivos, etc.); conquistar a confiança desse aluno também é complicado. |
| 5- Qual o conhecimento que possui para ensinar estudantes com TEA? | P5- Fiz algumas formações continuadas e temos um diálogo próximo com as professoras da sala de recurso. P6- Através de artigos científicos e, principalmente por meio de várias reportagens direcionadas. P7- Formações nessa área. P8- Apenas leituras de artigos e tentativa, pesquisando atividades. |
| 6- Teve formação específica para isso? () sim () Não. Se sim, onde obteve a formação? | P5- Não P6- Não P7- Sim, pela SEMED ⁷ P8- Não |

⁶ Para efeito de esclarecimento, segundo informações da coordenação da Escola B, na turma do(a) professor(a) que respondeu “não” na questão 1 do questionário, existe um (1) estudante com TEA.

⁷ Secretaria Municipal de Educação (Semed) da prefeitura de São Luís/MA.

Quadro 7 – Respostas dos docentes ao questionário da Escola B

(conclusão)

| | |
|---|--|
| 7- Ao trabalhar com estudantes TEA, quais foram as facilidades e dificuldades percebidas? | <p>P5- Que os alunos especiais não rendem quatro horas, por isso tem um horário diferenciado de saída. Em particular, o meu aluno com TEA te o horário bem mais reduzido, o dele é um pouco mais severa.</p> <p>P6- a facilidade é a confiança que sempre busco estabelecer e, graças a Deus funciona! Agora, a falta de uma equipe multidisciplinar e de recursos são as enormes dificuldades. Pois, trabalhamos sozinhos.</p> <p>P7- Facilidades: nenhuma, todo dia é um desafio a ser superado. Dificuldades: conquistar a confiança e integrar o aluno sempre dentro de uma rotina de sala de aula.</p> <p>P8- Facilidade: todos os que trabalhei se comunicavam. Dificuldade: encontrar o ponto/foco de interesse de cada um.</p> |
| 8- Como educador, você acredita na possibilidade do desenvolvimento da criança com TEA no ambiente escolar regular? | <p>P5- Sempre. Não só para os deficientes, para os que não possui deficiência também. Nasceu gente, tem condição de aprender.</p> <p>P6- Sim, mediante um envolvimento de toda uma equipe multidisciplinar.</p> <p>P7- Sim, a socialização é muito importante no processo de construção da aprendizagem.</p> <p>P8- Sem outras terapias paralelas, acho bem difícil. Mas no geral, a promoção de interação social é o ponto chave dessa inclusão, ao meu ver.</p> |
| 9- Quais fatores podem contribuir ou prejudicar o exercício da sua didática com crianças TEA na sala regular? | <p>P5- A falta (ausência) é um fator que atrapalha muito. O mimo, por serem especiais, os pais acabam mimando os filhos e a rotina em sala fica prejudicada. As meninas da sala de recurso ajudam muito.</p> <p>P6- A falta de suporte pedagógico. Pois, somos sozinhos na sala de aula.</p> <p>P7- Não respondeu.</p> <p>P8- A falta de ajuda para que haja mais tempo dedicado aos alunos TEA dificulta o processo. Tenho que seguir a aula para os demais e incluir sempre que possível.</p> |
| 10- Existe apoio multiprofissional no trabalho com o(a) estudante(a) TEA? Se sim, quais? | <p>P5- Na escola não tem. A secretaria de educação te e quando há solicitação, a equipe é pequena e atende por núcleo. Quando tem solicitação, vem geralmente no início do ano, eles vêm para encaminhar para uma definição mais criteriosa.</p> <p>P6- Não.</p> <p>P7- Não respondeu.</p> <p>P8- Não na minha escola dentro da sala. Há no contra turno – sala de recursos.</p> |
| 11- Como a família da criança com TEA participa da rotina escolar? | <p>P5- Quando os pais atrapalham a aula, os pais não participam.</p> <p>P6- Infelizmente não participam.</p> <p>P7- Não respondeu.</p> <p>P8- São pais, na maioria, presentes.</p> |

Fonte: dados da pesquisa (2019).

APÊNDICE D – Termo de compromisso do pesquisador

Figura 1 – Termo de compromisso do pesquisador da Semed

| |
|---|
|   <p>PREFEITURA DE SÃO LUÍS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP</p> <p>TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR</p> <p>Eu, <u>Alíni da Silva Filgueiras</u>, responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado <u>Educação Inclusiva</u>, e trabalho docente no <u>Centro de Formação de Professores</u> da IES <u>CEMA</u>, comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados; • Garantir que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão; • Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa; • Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico; • Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível; • Zelar pela veracidade das informações declaradas acima. <p>Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.</p> <p>Li e concordo com este termo de compromisso.</p> <p>São Luís (MA) <u>16</u> de <u>Setembro</u> de 2019.</p> <p><u>Alíni da Silva Filgueiras</u> Pesquisador(a) responsável</p> <p>Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090 Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA</p> |
|---|